



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“EM NOME DO POVO, DO ESTADO E DA FAMÍLIA”? UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE
SANTANA- BAHIA**

TAILLA CAROLINE SOUZA MENEZES

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“EM NOME DO POVO, DO ESTADO E DA FAMÍLIA”? UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE
SANTANA - BAHIA**

TAILLA CAROLINE SOUZA MENEZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe- UFS
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Livia de Rezende Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Menezes, Tailla Caroline Souza

M543n “Em nome do povo, do Estado e da família”? Uma análise dos documentos reguladores a educação infantil em Feira de Santana-Bahia / Tailla Caroline Souza Menezes ; orientadora Livia de Rezende Cardoso. – São Cristóvão, 2018.
110 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. Educação – Feira de Santana (BA). 2. Família. 3. Educação de crianças. 4. Ensino - Legislação. 5. Educação e Estado. I. Cardoso, Livia de Rezende, orient. II. Título.

CDU 37.014(813.8)

TAÍLLA CAROLINE SOUZA MENEZES

**“EM NOME DO POVO, DO ESTADO E DA FAMÍLIA”? UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE
SANTANA- BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela banca examinadora.

Aprovada em: ____/____/____

Prof^a. Dr^a. Livia de Rezende Cardoso (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Prof^a. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Prof^a. Dra. Faní Quitéria Nascimento Rehem
Departamento de Educação /UEFS

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2018

AGRADECIMENTOS

*(...) E alguém me gritava
Com voz de profeta
Que o caminho se faz
Entre o alvo e a seta
(Pedro Abrunhosa)*

Mudar de estado, abandonar emprego, viver longe da família e não ter bolsa. Não foram poucos os motivos que me fizeram pensar em abandonar o caminho que escolhi em nome de um objetivo, pois a estrada além de longa, possuía inúmeros obstáculos que faziam com que me sentisse incapaz de chegar ao destino final. Porém, nos momentos mais difíceis dessa caminhada, vozes de diversos “profetas” gritavam, me fazendo levantar e seguir o caminho. E agora, no momento que finalmente alcancei o alvo, utilizo este espaço para agradecer aqueles que me gritaram, sacudiram e me fazem seguir “cortando a fâca e facão os desatinos da vida”.

À Minha avó Linda e minha mãe Rita, donas da minha eterna gratidão. Sem seus esforços para dar sempre o melhor para mim e meus irmãos eu jamais teria chegado até aqui.

Aos meus irmãos Neto, Kamylla e Rayanna por terem me ensinado desde o princípio que os laços de sangue não são pré-requisito para formar uma família.

À minha família alargada, pelo apoio, principalmente, o meu primo Gero pela acolhida durante um período do mestrado.

À minha orientadora Livia Rezende que mesmo ciente das nossas diferenças conceituais e epistemológicas aceitou o desafio de me orientar.

Ao meu companheiro de vida, Maurício Andrés, pelo amor, cuidado e apoio incondicional.

À minha amiga Livia Jéssica pela lealdade, companheirismo e amizade. Sem você tudo seria muito mais difícil do que foi.

À Rosemeire e Elaine, amigas-companheiras, com quem tive o prazer de compartilhar o lar e a vida em terras sergipanas. Meninas, muito obrigada por sempre estarem comigo.

À Viviane, Gisele e Isabel pelo apoio, amizade e por terem transformado o período de aulas em um momento mais leve e fraterno. Vocês são os maiores presentes que o mestrado me deu.

Aos/as professores/as Alfrâncio Dias, Rosana Givigi e Faní Rehem por participarem das minhas bancas e por contribuírem com o aprimoramento deste trabalho.

À minha rede de amigos espalhados pelo mundo, sobretudo a Êgo, Luisa, Isis, Nayara, Geórgia, Will e Mariana por sempre disponibilizarem lares, abraços apertados, sorrisos sinceros e cerveja gelada.

“O que é, exatamente por ser tal como é, não vai
ficar tal como está.”

Bertolt Brecht

RESUMO

Em diferentes formatos, estilos e enredos a família tem se apresentado na contemporaneidade como uma instituição social cada vez mais diversa. Contudo, algumas instituições vinculadas, principalmente, aos discursos conservadores continuam utilizando ferramentas ideológicas do Estado para manter sua hegemonia discursiva, na qual conceitua a família como uma instituição homogênea e, sobretudo, heterossexual. Visando compreender como o âmbito legal, enquanto uma potente ferramenta ideológica, traz a instituição familiar em seus textos esta dissertação analisa as concepções de família presentes nos principais documentos reguladores da Educação Infantil do município de Feira de Santana-Bahia. A pesquisa se fundamenta no método materialista histórico-dialético como forma de compreensão da realidade e se baseia na metodologia da análise documental amparada na Análise de Conteúdo para seleção e tratamento dos documentos oficiais e não-oficiais que compõem o estudo. Como conclusões identificamos: Uma discussão incipiente sobre a diversidade familiar nas investigações que abordam a vinculação dessa instituição com a Educação Infantil; A disputa entre dois grupos nos espaços de poder: os religiosos, que alegam a defesa de uma perspectiva biologizante, conservadora e patriarcal, e o grupo que defende a ampliação do conceito de família e o debate acerca das sexualidades, especialmente, a comunidade LGBT; Três temas no qual o termo família (e seus sinônimos) está inscrito: a corresponsabilidade da educação entre o Estado e a(s) família(s); articulação da educação com outras áreas e relação família-escola. Ao correlacionarmos as conclusões obtidas neste estudo, notamos que apesar da diversidade familiar ser uma realidade concreta no Brasil, o conjunto de documentos analisados nos revelou que o discurso que prevalece legitimado em forma de lei não é só dos conservadores, como também do próprio Estado.

Palavras-chave: Família. Diversidade familiar. Legislação educacional. Hegemonia. Educação Infantil.

RESUMEN

En diferentes formatos, estilos y enredos la familia ha sido presentada en la contemporaneidad como una institución social cada vez más diversa. A pesar de esto, algunas instituciones vinculadas principalmente, a los discursos conservadores continúan utilizando herramientas ideológicas del Estado para mantener su hegemonía discursiva, en la cual conceptúa a la familia como una institución homogénea y, sobre todo, heterosexual. Buscando comprender como el ámbito legal, esta como una potente herramienta ideológica, trae la institución familiar en sus textos esta disertación analiza las concepciones de familia presentes en los principales documentos reguladores de la Educación Infantil del municipio de Feira de Santana-Bahia. La investigación se fundamenta en el método materialista histórico-dialectico como forma de comprensión de la realidad y se basa en la metodología de análisis documental amparada en el Análisis del Contenido para la selección y tratamiento de los documentos oficiales y no oficiales que componen el estudio. Como conclusiones identificamos: una discusión incipiente sobre la diversidad familiar en las investigaciones que abordan la vinculación de esta institución con la Educación Infantil; La disputa entre dos grupos en los espacios de poder: los religiosos, que alegan la defensa de una perspectiva biológica, conservadora y patriarcal, y el grupo que defiende la ampliación del concepto de familia y el debate acerca de las sexualidades, especialmente, la comunidad LGBT; Tres temas en el cual el termino familia (y sus sinónimos) está inscrito: la corresponsabilidad de la educación entre el Estado y la(s) familia(s); articulación de la educación con otras áreas y relación familia-escuela. Al correlacionar las conclusiones obtenidas en este estudio, notamos que a pesar de la diversidad familiar de ser una realidad concreta en Brasil, el conjunto de documentos analizados nos revelo que el discurso que prevalece legítimo en forma de ley no es solo de los conservadores, sino que también del propio Estado.

Palabras claves: Familia. Diversidad familiar. Legislación educacional. Hegemonía. Educación Infantil.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise do Conteúdo
ALBA	Assembleia Legislativa da Bahia
ANPUH	Associação Nacional de História
APLB	Associação de Professores Licenciado do Brasil
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBs	Conferências brasileira de Educação
CC	Código Civil brasileiro
CF	Constituição Federal
Conae	Conferência Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONSEDE	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica
EI	Educação Infantil
Feeba	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEE	Plano Estadual de Educação
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PP	Partido Progressista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que discutem os temas de gestão democrática e família	19
Quadro 2 - Pesquisas que discutem a relação família-escola na perspectiva das famílias e dos professores	20
Quadro 3 - Pesquisas que discutem relação família-escola na perspectiva das famílias	23
Quadro 4 - Pesquisas que discutem relação família-escola na educação especial	24
Quadro 5 - Pesquisas que discutem sobre percepção de famílias e Educação Infantil	28
Quadro 6 - Pesquisas que discutem sobre concepções de família na Educação Infantil	30
Quadro 7 - Pesquisas com temas variados sobre família e Educação Infantil	33
Quadro 8 - Roteiro da ordem de busca das unidades de registro	85
Quadro 9 - Roteiro com a ordem das leis investigadas	85
Quadro 10 - Seção dos arquivos por unidade de registro	86
Quadro 11 - Grupos de palavras-chave encontradas	89
Quadro 12 - Conjuntos formados a partir dos grupos de palavras-chave	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano	37
Gráfico 2 - Programas de pós-graduação de vinculações da pesquisa	38
Gráfico 3 - Quantidade das unidades de registro por documento	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – AS PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO SOBRE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
1.1 Gestão democrática	18
1.2 Relação família-escola na perspectiva das famílias e dos professores	20
1.3 Relação família-escola na perspectiva das famílias	22
1.4 Relação família-escola na educação especial	24
1.5 Percepção das famílias sobre a EI	28
1.6 Concepções de família(s) na Educação Infantil	30
1.7 Outros temas	32
1.8 Breve análise das pesquisas e suas contribuições para o estudo.....	36
CAPÍTULO II - DISCUSSÕES DOS CONCEITOS E DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS	41
2.1 Família.....	41
2.2 Legislação, Ideologia, Hegemonia, Consenso passivo e Contradição	47
CAPÍTULO III - A FAMÍLIA COMO CAMPO DE DISPUTA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	53
3.1 Os agentes envolvidos na batalha jurídica	56
CAPÍTULO IV - HISTORICIDADE DOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA-BAHIA	60
4. 1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	60
4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	65
4.3 Plano Nacional de Educação (PNE).....	67
4.4 Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE)	69
4.5 Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME)	72
4.6 Algumas aproximações entre os documentos	76
CAPÍTULO V - ASPECTOS METODOLÓGICOS: DO MATERIALISMO À ANÁLISE DE CONTEÚDO	79
5.1 A tipologia e os documentos selecionados para o estudo	79
5.2 O lócus da pesquisa	80
5.3 A aplicação da análise do conteúdo para o tratamento e obtenção dos resultados....	82
5.3.1 A PRÉ-ANÁLISE	83
5.3.2 A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	84

5.3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, A INFERÊNCIA E A INTERPRETAÇÃO	90
CAPÍTULO VI - A FAMÍLIA NOS DOCUMENTOS: CONCEPÇÕES E PRINCIPAIS TEMAS	92
6.1 As concepções de família(s) nos documentos	92
6.1.1 O TERMO “FAMÍLIAS”	92
6.1.2 O TERMO “FAMÍLIA” NOS DOCUMENTOS	95
6.2 Principais temas nos quais os termos estão inseridos	98
6.2.1 CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO ENTRE O ESTADO E A(S) FAMÍLIA(S)	98
6.2.2 ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS	103
6.2.3 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Crianças pequenas correndo com suas lancheiras nas costas em direção ao banheiro para lavar as mãos. Às 9:30h da manhã, toca a sirene, hora do intervalo. Enquanto isso, a professora auxiliar aproveitou a grande fila de crianças que se formara para pegar os refrescos na geladeira (na cozinha da escola) e eu organizava as que já se encontravam com as mãos lavadas, nas mesinhas localizadas na área verde da instituição.

Assim que a auxiliar retornou, me dirigi à sala dos professores e, como de costume, encontrei um número significativo de professoras lanchando e batendo papo. No momento que bebia o café, percebi algo de “estranho”, as professoras não estavam conversando com um tom de voz “normal”, elas cochichavam e na medida em que a informação ia passando os semblantes se tornavam sérios. Fiquei curiosa, ao mesmo tempo, preocupada e pensava: Será que devo perguntar o que houve? Antes mesmo de tentar saber com alguma colega sobre o assunto, uma delas sentou ao meu lado e falou:

— Situação difícil, né?

Eu, sem saber do que se tratava, perguntei:

— De que situação a senhora está falando, pró?

Ela, quase sussurrando, respondeu:

— “Você não está sabendo da menina do grupo “x” que tem duas mães?”

Eu, sem saber muito o que falar, respondi:

— Não estou sabendo não, e tem o quê ela ter duas mães?

Sussurrando, ela falou:

— Pró, essas duas mães é... sabe, né?

Sem saber onde ela queria chegar com o assunto, perguntei:

— Sei... mas tem o quê?

Irritada com a minha indagação, ela disse:

— Oxe, pró! Você acha isso normal? Quem a menina vai trazer para a comemoração do dia das mães, se ela tem duas? Se vier as duas, vai ser um escândalo!

Nesse momento, pensei em responder a colega que eu não via motivo para tamanho alarde, mas ao lembrar das expressões das professoras percebi que se falasse isso, a próxima pauta dos cochichos seria eu. Então, respondi:

— Se ela tem duas mães e a festa é do dia das mães, as duas tem que vir! Agora, deixa eu voltar para sala porque a outra pró (a professora auxiliar) também precisa lancha.

Enquanto caminhava em direção à sala de aula, lembrei do quanto a escola me fez sofrer pelo fato da minha família não corresponder ao “padrão familiar” – composto por um homem, uma mulher e seus respectivos filhos. Criada por avó e mãe, carreguei por muito tempo o estigma de que minha família não era legítima por não vê-la nos livros didáticos, na representação de família que, vez ou outra, era fixado ao mural da escola, nos discursos das minhas professoras e principalmente, por não ter um pai presente na festa do dia dos pais. Com isso, percebi mesmo após tantos anos, desde que saí da educação básica, a escola continuava tratando a diversidade familiar como um tabu, mesmo ciente dos diversos casos de alunos que possuem distintas formatações familiares.

A Educação Infantil (EI), etapa da educação básica que agrega crianças pequenas de 0 a 5 anos, possui como característica um contato maior com as famílias quando comparada às outras etapas de ensino. A faixa etária dos sujeitos atendidos é o principal motivo que leva a EI e as famílias a interagirem com maior frequência (RESENDE; SILVA, 2015).

A família também está presente na Educação Infantil como conteúdo no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, sendo bastante enfatizada nos assuntos relacionados à construção da identidade (BNCC, 2017, p. 38).

Considerando que a instituição familiar é um tema bastante presente no contexto da EI, surgiu a necessidade de analisar como o termo é abordado pelos documentos que regulam essa etapa de ensino no município de Feira de Santana-BA. Pois, acreditamos que os documentos revelam uma hegemonia discursiva que demarca intenções, posicionamentos e condições políticas que são materializados no chão da escola.

A delimitação do estudo à Educação Infantil se justifica pelos diversos fatores que abarcam a minha experiência como aluna e professora dessa etapa de ensino; as situações vivenciadas – como a que foi exposta no começo deste trabalho – e, principalmente, pelo fato de existir na Educação Infantil um maior contato entre a família e a escola quando comparada às outras etapas de ensino.

Desse modo, neste trabalho respondo a seguinte questão: Quais as concepções de família presentes nos principais documentos que regulam a Educação Infantil em Feira de Santana-BA? Tal questionamento pode ser desmembrado em perguntas menores: De que modo o termo “família” está inscrito na legislação educacional brasileira? Quais disputas ideológicas ancoram as concepções de família nos documentos que regulam a educação infantil em Feira de Santana-BA?

No intuito de buscar respostas para os questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: Analisar as concepções de família presentes nos principais documentos que regulam a

educação infantil em Feira de Santana-BA, e como objetivos específicos: a) Investigar as concepções de família presentes no campo jurídico brasileiro e suas relações com as legislações educacionais específicas; b) Identificar como o termo “família” está inscrito nos principais documentos que regulam a Educação Infantil em Feira de Santana-BA; c) Discutir os agentes e as filiações ideológicas que envolvem a produção sobre família nos documentos.

Essa proposta vem sendo desenvolvida com base no materialismo histórico-dialético (MHD) enquanto método de pesquisa, interpretação da realidade e concepção de mundo (FRIGOTTO, 1989; SANCHEZ GAMBOA, 1989; KUENZER, 1998). Nesse sentido, utilizamos a metodologia da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin para tratamento dos documentos oficiais e não oficiais selecionados para realização da pesquisa. Pois, esse método possibilita conhecer aquilo que está subentendido nas palavras sobre as quais nos debruçamos (BARDIN, 1977).

Para melhor explicar as discussões teóricas e as análises que foram realizadas, estruturamos o texto nas divisões elencadas a seguir: na Introdução, contemplamos de forma objetiva a justificativa, a formulação do problema, as perguntas norteadoras, o objetivo geral e os específicos.

No primeiro capítulo, intitulado “As produções de conhecimento sobre a família na Educação Infantil” buscamos compreender a forma como a instituição familiar é mencionada nas pesquisas de pós-graduação que abordam a família e a Educação Infantil como objeto de estudo ou atrelado a ele.

No segundo capítulo “Discussões sobre os conceitos e categorias analíticas” apresentamos os conceitos e categorias nas quais esta pesquisa se ancora, tais como: Família, Estado, Legislação, Ideologia, Hegemonia, Consenso Passivo e Contradição.

No terceiro capítulo “A família como campo de disputa no ordenamento jurídico brasileiro” discutimos os projetos de lei que tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado brasileiro, evidenciando os grupos envolvidos na disputa pelo reconhecimento legal da concepção de família que defendem.

No quarto capítulo “A historicidade dos principais documentos que regulam a Educação Infantil em Feira de Santana-BA” analisamos as circunstâncias históricas de elaboração dos documentos selecionados, identificando as disputas de poder e ideológicas que abarcam de forma direta e indireta a discussão sobre a ampliação do conceito de família nos espaços educativos.

No quinto capítulo “Aspectos metodológicos: do Materialismo à Análise de Conteúdo” expomos os caminhos da pesquisa, pontuando do método ao instrumento de análise de dados utilizados na pesquisa para obtenção dos resultados.

No sexto capítulo “Principais temas sobre família na legislação” identificamos os principais temas nos quais o termo “família” está inscrito nos documentos legais selecionados nesta pesquisa, visando compreender em quais assuntos o termo está inserido, bem como o conceito agregado a ele nas leis.

Nas considerações finais estabelecemos as conexões existentes entre os resultados obtidos na pesquisa, respondendo de forma imbricada os objetivos propostos neste estudo em forma de síntese.

CAPÍTULO I - AS PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO SOBRE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivando compreender como a instituição familiar é mencionada nas pesquisas que abordam a família e a Educação Infantil como objeto de estudo ou atrelado a ele, buscamos neste capítulo investigar tais estudos através de um levantamento das produções de conhecimento sobre as temáticas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Em consulta à biblioteca digital brasileira de teses e dissertações do IBICT¹, encontramos 352 pesquisas (sendo 264 dissertações e 88 teses) utilizando como descritores: família e educação infantil². Ao lermos os resumos dos trabalhos, constatamos que 313 deles não se enquadravam nos requisitos de seleção - a discussão sobre a família na educação infantil -, sendo grande parte desses estudos sobre o programa de distribuição de renda “Bolsa Família”; o programa de saúde voltado ao atendimento das famílias e a relação entre a família-escola em outros níveis de ensino.

Na segunda triagem, dividimos as pesquisas que atendiam os requisitos (39) pelos temas nos quais a família e a EI estavam inseridos, sendo: Gestão democrática; Relação família-escola na perspectiva das famílias e dos professores; Relação família-escola na perspectiva das famílias; Relação família-escola-educação especial; Percepção das famílias sobre a Educação Infantil e outros. A seguir, descreveremos sobre as características de cada grupo, apresentando as pesquisas que compõem cada um deles, e por fim, discutimos suas contribuições para este estudo.

1.1 Gestão democrática

Neste bloco reunimos as pesquisas que problematizam a participação da família na política de gestão democrática das escolas. Os três trabalhos que compõem este bloco visualizam a gestão democrática como uma demanda que deve ser efetivada na educação infantil, entretanto, os autores reconhecem que existem muitos fatores que impedem o avanço da discussão nesse nível de ensino.

¹A escolha do IBICT como plataforma de análise se justifica pelo seu objetivo de “integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos”.

² Além dos descritores, utilizamos como filtro o recorte temporal de 2013 a 2017. O motivo da escolha das datas decorre do ano que a Resolução nº 175 passou a vigorar.

Quadro 1 - Pesquisas que discutem os temas de gestão democrática e família

Autor/título:	Tipologia	Palavras-chave:	Ano	Programa:
MACIEL, Andreza dos Santos. Hospitalidade na educação infantil: o acolhimento e a participação dos pais na gestão democrática escolar.	Dissertação	Turismo; Hospitalidade; Educação infantil; Gestão escolar; Família	2016	Pós-Graduação em Hospitalidade e
FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.	Dissertação	Educação Infantil; Democratização da Gestão; Participação	2015	Pós-Graduação em Educação
MONÇÃO, Maria Aparecida G. Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena.	Tese	Centro de educação infantil; Compartilhamento da educação da criança pequena; Educação infantil; Gestão educacional democrática	2013	Pós-graduação em Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Monção (2013), ao realizar um estudo de caso de cunho etnográfico, buscou analisar em que medida efetiva-se, nas instituições de educação infantil, uma gestão democrática que possibilite o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena entre educadores e famílias. Com base nas análises, a autora notou que as tensões nas relações entre professoras e crianças, entre professoras e equipe de gestão e entre professoras e familiares evidenciavam um panorama institucional denso, com disputas de poder e ausência de um projeto pedagógico coletivo, mostrando quanto é difícil concretizar uma gestão democrática que realmente possibilite a educação integral das crianças e seu compartilhamento por instituições de EI e famílias.

Franzoni (2015), também realizou um estudo de caso em uma instituição de EI. A autora buscou compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e participação da escola. Como conclusão, a autora relatou os muitos desafios que ainda se impõem para a concretização de práticas democráticas nas instituições de educação infantil quando se pensa em incluir as crianças, suas famílias e os profissionais.

As pesquisas de Monção (2013) e Franzoni (2015) não apontam nos resumos dos seus trabalhos estratégias para a superação das dificuldades relatadas, dando a impressão de um certo pessimismo sobre a análise da gestão democrática nos espaços da EI. Como possibilidade de superar as dificuldades, Maciel (2016) em sua dissertação, aponta o

acolhimento como estratégia para inserir a família nas discussões da escola, alcançando desse modo a gestão democrática.

Os trabalhos deste bloco, apesar de possuírem pontos de partida distintos, reconhecem e enumeram algumas dificuldades em estabelecer uma gestão democrática nas instituições de educação infantil por conta das relações de poder que permeiam esse espaço, sendo as famílias e as crianças os mais excluídos nos processos de tomadas de decisões.

1.2 Relação família-escola na perspectiva das famílias e dos professores

Neste grupo juntamos as pesquisas que visam compreender através das famílias e dos professores como ocorrem a relação entre eles. Assim, como no bloco anterior, os autores deste grupo também apontam as dificuldades em estabelecer uma relação entre a família e a escola e indicam alguns caminhos para a superação do problema.

Quadro 2 - Pesquisas que discutem a relação família-escola na perspectiva das famílias e dos professores

Autor/título:	Tipologia	Palavras-chave:	Ano	Programa
BRITO, Maria Cleidimar Fernandes de. Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias	Dissertação	Letramento familiar; Eventos e prática de letramento; Projeto de letramento	2016	Pós-graduação em Estudos da Linguagem
PIFFER, Claudia Cristina Garcia. A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal	Tese	Educação Infantil; Creche; Família; Profissionais; Complementaridade	2017	Pós-graduação em Educação
SANTOS, Caroline da Silva dos. O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto (trans)formação permanente com professoras.	Dissertação	Família; Escola; Professoras; Auto(trans)formação permanente	2016	Pós-graduação em Educação

MOTTA, Adriana Ijano. Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem	Dissertação	Participação Familiar; Envolvimento Parental; Relação escola e família.	2013	Pós-graduação em Gestão e Avaliação em Educação Pública
ANCONI, Mariana Rodrigues. Agressividade entre pais e educadores na educação infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico	Dissertação	Agressividade; Educação Infantil; Primeira infância; Psicanálise	2017	Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
ARAUJO, Elisângela Alves de. Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)	Dissertação	Crianças; Educação infantil; Educadores(as); Famílias; Governamentos na infância	2015	Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política
PADOVINI, Bruna Di Richelle Souza. Contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidade	Dissertação	Infância, Família, Educação infantil, Relação escola e família	2016	Pós-graduação em Docência para a Educação básica

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O estudo de caso realizado por Santos (2016) procurou analisar como ocorrem os diálogos entre a família e a escola. Para a obtenção de dados, a autora organizou “Círculos dialógicos” com as professoras e aplicação de questionários às famílias. Como resultado, constatou-se que a relação entre as instituições são permeadas por dilemas, sendo o acolhimento das professoras para com as famílias uma ferramenta que pode corroborar para superar as dificuldades relacionais e transformar o ambiente da educação infantil em um espaço de parcerias.

Araujo (2015), ancorada na teoria pós-estruturalista, visou analisar como as crianças, famílias e educadores atribuem sentidos a educação infantil. Partindo de uma experiência pessoal, a autora buscou relacionar a história da infância com as políticas públicas da infância e os relatos dos professores e das famílias de crianças matriculadas em uma instituição para compreender os meandros da relação família-escola-criança. Como conclusão, percebeu que há muito a ser feito para se alcançar uma educação infantil que escute as famílias, as crianças e os professores desse nível de ensino.

Brito (2016), Motta (2013) e Padovini (2016) apesar de terem objetos de estudo distintos, analisam o modo como professores e famílias percebem o envolvimento parental no desempenho escolar dos alunos/filhos. Os autores apontam que inserir os familiares nas

atividades colabora para um melhor “rendimento” das crianças. Contudo, relatam que a maioria dos professores investigados não incentiva a participação das famílias nas atividades dos alunos, tendo um maior desempenho escolar aqueles que possuem o acompanhamento dos pais mesmo sem o incentivo dos professores.

A dissertação de Anconi (2017), parte da premissa de que a relação entre as instituições supracitadas são complexas e difíceis, sendo o conflito de saberes o principal motivo das tensões. Na análise da autora, os professores muitas vezes não consideram os saberes dos pais, gerando momentos de tensão e até mesmo de agressão entre os representantes das instituições.

Piffer (2017) promove no seu estudo, uma reflexão sobre a relação creche-família, a partir do questionamento da ideia de complementaridade preconizada pela LDBEN Nº 9394/96. Embora a relação creche-família apresente indicadores de complementaridade, a autora afirma que essa demanda não vem ocorrendo da maneira como preconiza a LDBEN, pois prevê uma família idealizada. A figura materna evidenciou-se como a principal responsável pelo estabelecimento de relações com a creche, porém, o desempenho do seu papel mostrou-se comprometido devido à sua atual condição na sociedade. O estabelecimento de limites compareceu como um ponto nevrálgico nas relações creche-família, evidenciado uma concepção idealizada de criança.

Apesar de aglomerar distintos objetos de investigação, todas as pesquisas deste grupo tinham como um dos seus objetivos compreender a relação família-escola a partir dos seus pontos de vista. Nesse sentido, percebe-se que a maioria dos autores afirma não haver uma relação efetiva entre as instituições no espaço da educação infantil, contudo, cinco dos sete trabalhos reunidos nesta sessão propõem ações que visam estreitar os vínculos entre a família e os atores que atuam nessa etapa de ensino.

1.3 Relação família-escola na perspectiva das famílias

Reunimos neste grupo as pesquisas que analisam a relação família-escola a partir da ótica das famílias. Os trabalhos deste bloco apontam que há uma dificuldade por parte da instituição escolar em reconhecer a família como uma instituição complexa e diversa.

Quadro 3: Pesquisas que discutem relação família-escola na perspectiva das famílias

Autor/ Título	Tipologia	Palavras-chave	Ano	Programa
TRIGUEIRO, Rosaneide Lopes de Souza. A participação das mães no conselho escolar do CMEI Amor de Mãe.	Dissertação	Participação; Mães conselheiras; Gestão democrática; Conselho escolar	2014	Pós-graduação em Educação
PARREIRA, Lúcia Aparecida. Famílias e educação infantil: parcerias?	Tese	Serviço social - Estudo e ensino Educação de crianças Assistentes sociais; Educação pré-escolar; Educação - Participação dos pais; Serviço social com a família	2013	Pós-graduação em Serviço social

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O estudo de Trigueiro (2014) visou compreender como as mães conselheiras da instituição pesquisada analisam as concepções e práticas em torno da participação das famílias na escola. Como conclusão, a autora constatou que o principal motivo que impede a efetivação da relação é a visão cristalizada da escola sobre as famílias que, por não compreenderem as transformações ocorridas no bojo dessa instituição, não conseguem enxergar a família em sua composição real.

Parreira (2013) buscou refletir a partir da ótica das famílias o espaço de educação infantil. Com base nas análises, a autora, assim como Trigueiro (2014), percebeu que para se alcançar a relação entre as instituições é necessário que os professores rompam com as velhas verdades sobre a família e o modo idealizado de relação entre elas.

Os trabalhos deste grupo trazem importantes elementos para este estudo, pois ao apontarem que as escolas necessitam conhecer a realidade das famílias (sua composição, as pessoas que fazem parte) para que haja uma relação efetiva entre as instituições, evidenciam a urgência de discutir qual modelo de família vem sendo contemplado nas práticas pedagógicas, nos documentos das instituições (Projeto Político Pedagógico - PPP e Regimento) nos discursos dos atores que atuam nessa etapa de ensino e nos documentos legais que regulamentam a Educação Infantil.

1.4 Relação família-escola na educação especial

Este grupo é o que concentra o maior número de trabalhos (10 pesquisas), nele estão inseridas pesquisas que discutem sobre distintos assuntos que abordam a relação família-escola-educação especial na Educação Infantil.

Quadro 4 - Pesquisas que discutem relação família-escola na educação especial

Autor/Título	Tipologia	Palavras-chave	Ano	Programa
VARGAS, Rosanita Moschini. Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo.	Dissertação	Autismo; Envolvimento parental; Educação Infantil; Séries iniciais; Educação Especial	2014	Programa de pós-graduação em educação
BORGES, Laura. Relação família-escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial	Dissertação	Educação especial; Relação família-escola; Educação infantil; Programa de intervenção; Profissionais pré-escolares	2015	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos	Dissertação	Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil Inclusiva; Professores; Diretor; Famílias.	2016	Pós-Graduação em Educação Escolar
RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.	Dissertação	Atendimento educacional especializado; Educação Infantil; Educação Inclusiva;	2015	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
GUALDA, Danielli Silva. Variáveis familiares de crianças com deficiências e os tipos de escolarização inclusiva e segregada	Dissertação	Educação especial; Educação Infantil; Famílias de crianças com deficiência; Relação família-escola	2015	Pós-graduação em Educação especial
CRUZ, Daniella Messa e Melo. O que família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?	Dissertação	Família; Infância; Inclusão escolar; deficiência	2013	Programa de pós-graduação em educação

ALMEIDA, Tânia Santana de. A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com tea.	Dissertação	Família; transtorno no espectro do autismo; inclusão escolar; comunicação	2016	Programa de pós-graduação em educação
OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de. Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental	Dissertação	Intervenção; Transtorno do Espectro do Autismo; Empoderamento familiar	2016	Programa de pós-graduação em educação
FANTINATO, Aline Costa. Sondagem de relações entre variáveis paternas, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de pré-escolares.	Tese	Educação especial; Pai; Desenvolvimento infantil; Mecanismos de proteção; Fatores de risco	2016	Pós-graduação em Educação Especial
BRASIL, Silvany Ellen Risuenho. Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de comportamento em pré-escolares: avaliação de pais e professores.	Dissertação	Educação especial; Educação Infantil; Habilidades sociais educativas parentais; Problemas de comportamento	2014	Pós-graduação em Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Sobre o impacto dos programas de intervenção direcionados a Educação especial, os trabalhos de Borges (2015) e Oliveira (2016) revelam as contribuições desses espaços para os professores e familiares dos alunos com deficiência. Borges (2015) realizou um estudo sobre um programa de intervenção de educação especial para os professores de uma instituição de EI, no qual tinha como objetivo oferecer alternativas que favorecessem a relação família-escola. O trabalho de Oliveira (2016) buscou avaliar os efeitos de uma intervenção baseada na orientação aos pais sobre o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas do filho com autismo, assim como, relacionar as influências dessa intervenção para o empoderamento dessas famílias. Como resultado, os trabalhos evidenciaram que as intervenções promoveram aos pais e aos professores um aumento das habilidades sociocomunicativas entre professores, famílias e as crianças portadoras de deficiência.

Rodrigues (2015) e Rinaldo (2016) analisam as interrelações entre os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), os professores de sala comum da educação infantil e as famílias das crianças que frequentam esses espaços. Rodrigues (2015) investigou o modo como ocorre o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SLM) e a participação de pais e professores do ensino comum nesse processo. Rinaldo (2016) buscou compreender as relações entre os diferentes contextos (sala comum da educação infantil e AEE). Com base na análise dos dados, os autores perceberam

que há pouca articulação entre os professores da AEE com os professores da classe comum. Quanto à família, o trabalho de Rodrigues evidenciou que eles se sentiam satisfeitos com o trabalho feito pelos docentes do atendimento especializado. Já o trabalho de Rinaldo, constatou que para as mães a educação inclusiva para ser inclusiva de verdade é necessário ter mais recursos materiais, humanos e arquitetônicos.

O trabalho de Cruz (2013) procurou entender como as famílias das crianças com deficiência percebem o processo de inclusão dos seus filhos na sala comum da EI. Feita as análises, a autora concluiu que alguns pais têm dificuldade em aceitar a deficiência dos filhos, fato que pode afetar as relações familiares. Quanto à escola, os pais relataram que percebem as dificuldades no processo de inclusão escolar dos seus filhos, entretanto pontuam a relação entre os professores e as crianças como positiva e importante para o desenvolvimento das crianças.

Gualda (2015) realizou um trabalho comparativo entre distintas instituições nas quais atendiam crianças com deficiência, procurando avaliar a relação entre a família e a escola nesses ambientes. A autora, com base nos dados obtidos, revelou que as famílias que possuíam filhos matriculados em instituições de ensino comum iam à escola com maior frequência sem serem convocados e tinham um maior contato com os professores quando comparada às outras instituições. Desse modo, constatou-se uma maior interação (mesmo havendo ruídos) entre as famílias e a escola comum de educação infantil.

Vargas (2014), em seu estudo, visou identificar as práticas de envolvimento parental das escolas com as mães de pessoas com autismo, após as análises a autora relatou que a maioria das mães considera o apoio que recebem das professoras como insuficiente, já as professoras relataram colaborar com as mães para o desenvolvimento pleno das crianças com autismo. Como conclusão, o autor afirma que as professoras centram as atividades nos déficits e não nas habilidades das crianças limitando o aprendizado.

Brasil (2014) investigou a influência de habilidades sociais educativas (HSE) dos pais no desenvolvimento social das crianças, mais especificamente, o repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento infantil. De forma geral, os dados coletados pela autora indicaram que, quanto melhor o repertório de HSE melhor o repertório de habilidades sociais das crianças e menor a ocorrência de problemas de comportamento. Assim, a intervenção com os pais, com o objetivo de instrumentalizá-los, pode vir a ser um mecanismo de proteção eficaz para atuar na prevenção primária de problemas de comportamento infantil.

Almeida (2016) investiga o modo como ocorre a comunicação entre a escola e a família dos alunos com autismo (TEA). Com base nas análises, o autor constatou que o meio

de comunicação mais utilizado pelas professoras é a agenda. Segundo as mães das crianças, esse meio de comunicação é insuficiente, pois as informações são muito restritas. Por fim, concluiu-se que a comunicação entre casa-escola no contexto da inclusão da pessoa com TEA se mostrou de maneira ineficiente.

Fantinato (2016), no seu estudo investigativo, buscou analisar a opinião dos pais que possuem filhos com problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico ou desenvolvimento típico na pré-escola. Participaram do estudo 105 homens, sendo 45 pais de crianças com desenvolvimento típico; 29 pais de crianças com problemas de comportamentos, e 31 pais de crianças com indicativo de baixo desempenho acadêmico, e os respectivos professores das crianças. Os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sendo que os pais de crianças com desenvolvimento típico apresentaram melhor repertório de habilidades sociais educativas, mais características positivas no relacionamento conjugal e menor potencial de abuso. Os pais das crianças com problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico pareciam ter mais dificuldades no relacionamento conjugal, assim como na interação com a prole, especificamente sobre as habilidades sociais educativas percebeu-se que os pais de crianças com problemas de comportamento apresentaram as menores médias.

As pesquisas deste bloco ao abordarem diferentes temas sobre a relação família-escola de EI-educação especial, mostram o quanto a família é uma instituição importante na escolarização das crianças com deficiência, mais precisamente as mães, pois, até mesmo nos estudos que investigavam outros sujeitos pertencentes às famílias das crianças, elas se sobressaíam nas análises, sobretudo das crianças com autismo, sendo as principais fontes de dados dos investigadores.

Sobre esse aspecto, Vargas e Almeida relatam em suas pesquisas que as mães das crianças com deficiência tendem a abandonar o trabalho e as outras demandas que possuíam antes do diagnóstico do filho para se dedicar quase exclusivamente a eles. Esse dado nos faz refletir sobre o processo sócio-histórico que vinculou a tarefa do cuidar exclusivamente às mulheres, sendo, para as mães que possuem filhos com deficiência, uma tarefa ainda mais desafiadora pelo fato do processo ser mais extenso e intenso quando comparado com os outros casos.

As informações contidas neste bloco nos ajudam a problematizar as funções assumidas pelas mães que fazem parte desse conjunto, pois, ao relacionar suas características com fatores culturais que determinaram e moldaram o comportamento feminino, notamos o quanto

esses aspectos ainda estão cristalizados na sociedade, principalmente quando se refere ao cuidar das crianças com deficiência.

1.5 Percepção das famílias sobre a EI

Neste grupo reunimos as pesquisas que abordam as percepções das famílias sobre a educação infantil, enquanto espaço físico e pedagógico, destinado ao educar e cuidar.

Quadro 5: Pesquisas que discutem sobre percepção de famílias e a Educação Infantil

Autor/Título	Tipologia	Palavras-chave	Ano	Programa
ALVES, K. K., SENTIDOS da Educação Infantil para As Famílias Que Buscam Matrículas Nessa Etapa da Educação Básica: Ressonâncias na Formação e no Trabalho Docente.	Dissertação	Educação Infantil; Famílias; Formação; Trabalho docente	2015	Programa de pós-graduação em Educação
REIS, Mauricio Muniz dos. Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural.	Dissertação	Bebê; Creche; Educação infantil; Área rural Educação no/do campo; Criança pequena Direito a educação	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas, A educação infantil nas representações sociais de pais e mães de crianças pequenas	Dissertação	Educação Infantil; Representações Sociais; Pais e mães; Consenso; Variações.	2014	Pós-graduação em Educação
MARCHETTI, Rafaela. Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares	Dissertação	Educação Infantil; Percepção de educadores e familiares; políticas públicas educacionais; direito e obrigatoriedade escolar	2015	Pós-graduação em Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Alves (2015) realizou um trabalho que buscou identificar os sentidos da Educação Infantil para as famílias que estavam em uma fila para matricular seus filhos numa determinada instituição. Segundo as nossas análises, a autora, apesar de considerar como “sentido”, analisou na verdade os motivos pelos quais os familiares buscam uma vaga na instituição investigada (ancorada na base teórica-metodológica backhtiniana). Desse modo, pontuou que os familiares consideram a infraestrutura e a formação dos docentes como fatores essenciais para a educação das crianças.

Reis (2015) procurou no seu estudo captar, descrever e interpretar discursos de mães pertencentes às famílias agrícolas residentes em uma área rural sobre a educação e o cuidado

dos bebês nas instituições de EI. A partir das análises, o autor concluiu que as mães consideram o espaço e os professores da EI investigada, apropriados para seus filhos, considerando-os fundamentais para o desenvolvimento das crianças, o que as permitiam trabalhar sem sentirem culpa por deixarem seus filhos pequenos nas creches.

Monteiro (2014), no seu trabalho, identificou as representações sociais da EI dos pais das crianças em instituições públicas e privadas. Como resultado, a autora percebeu que há alguns consensos entre os pais sobre o papel da educação infantil para seus filhos, contudo, notou-se que os pais das crianças das escolas públicas viam na educação infantil um meio de ascensão social para seus filhos, diferentemente dos pais das crianças matriculadas nas instituições privadas que viam a EI como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem de curto prazo. Como conclusão, a autora pontuou que o nível de instrução e renda influencia a visão dos pais sobre os benefícios dessa etapa de ensino.

O trabalho de Marchetti (2015), procurou identificar na visão dos profissionais da EI e das famílias as concepções teóricas e práticas no contexto da implementação da Lei Nº 12.796/13 que trata sobre obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos. Com base nas análises, a autora constatou que os participantes não estavam tão surpresos com a lei, nem com a questão do direito nem da obrigatoriedade³. Sobre a função social da educação infantil percebeu-se que as famílias esperam que a escola seja um espaço de ascensão social para seus filhos, já para os professores a melhoria da educação dependia da atuação das famílias com as crianças.

Apesar de possuírem diferentes enfoques, as pesquisas deste tópico tratam sobre a percepção das famílias acerca dos aspectos que envolvem o espaço físico e pedagógico da educação infantil. A partir dos resultados apresentados pelos autores, é possível notar a importância que essa etapa de ensino assume nos discursos das famílias das crianças, principalmente para as mais pobres e as que vivem na zona rural.

Um fato que nos chamou a atenção neste tópico refere-se a inexistência, ou a pouca problematização das pesquisas em torno da visão dos pais sobre a escola enquanto mecanismo de ascensão social. Nos trabalhos, essas discussões surgem de forma mais evidente, não há um debate sobre classes sociais, havendo no máximo uma justificação das distintas oportunidades entre os pais que possuem filhos matriculados em escolas privadas e públicas.

3 Acreditamos que a autora acrescentou o tema do sentido da EI para os pais e professores na pesquisa após a constatação da apatia dos sujeitos sobre a lei 12.796/13.

1.6 Concepções de família(s) na Educação Infantil

Este é o último e o mais importante bloco para este trabalho, pois trata especificamente das concepções de família presentes nas escolas de Educação Infantil.

Quadro 6 - Pesquisas que discutem sobre concepções de família na Educação Infantil

Autor/Título	Tipologia	Palavras-chave	Ano	Programa
OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de Oliveira. Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema	Tese	Cinema; experiência estética; formação de professores; famílias organizadas em modelos não convencionais; Escola	2016	Pós-graduação em Educação
ENGELMAN, Debora. O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?	Dissertação		2015	Pós-graduação em Educação
OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil: avanços, contradições e possibilidades	Dissertação	Educação; Famílias; Professores de educação pré-escolar; Educação de crianças	2013	Pós-graduação em Educação
SANTOS, Carina Pessoa. Ontogênese de representações sociais de família em crianças de quatro e seis anos.	Tese	Ontogênese; Representações sociais; Família; Interacionismo	2015	Pós-graduação em Psicologia

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A pesquisa de Oliveira (2013) analisa as concepções de família presentes nos planos diretores de cinco instituições de educação infantil do município de Presidente Prudente- SP. Utilizando o estudo de caso como metodologia e a análise documental como instrumento, a autora elencou quatro categorias nas quais o tema “família” estava vinculado nos documentos, sendo: família parceira das instituições de Educação Infantil, família “desestruturada” e “incapaz” de cumprir sua função socializadora e família ausente na vida escolar dos filhos. Como resultado, Oliveira afirma que a maioria dos “educadores de educação infantil” das escolas investigadas não concebe a família como uma instituição plural e alguns rotulam as famílias que fogem do modelo tradicional como “desestruturadas” e incapazes. A conclusão do estudo demonstra que o não reconhecimento das “famílias reais” por parte dos educadores

e, conseqüentemente dos documentos que norteiam as ações pedagógicas da escola, é o principal impasse para a efetivação da relação família-escola de educação infantil.

A dissertação de Engelman (2015), intitulado “O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?” buscou analisar como crianças entre 4 e cinco anos pertencentes a uma turma da Educação Infantil de uma escola municipal de Porto Alegre apresentam e constituem suas configurações familiares nas brincadeiras. Utilizando a metodologia etnográfica pós-crítica e bonecos-família, fotografias e desenhos como instrumentos metodológicos, a autora conseguiu captar a partir das narrativas das crianças o que elas entendem por família. Como resultado, notou-se que o modelo de família nuclear foi o mais formado na brincadeira com os bonecos, até mesmo pelas crianças cujas formatações familiares não seguem esse padrão. Na conclusão do trabalho, Engelman relatou a necessidade de pensar em medidas que superem a representação da família nuclear como modelo ideal, sobretudo nos espaços educativos.

A dissertação “Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema”, de Oliveira Junior (2016), realizou uma investigação sobre as percepções, valores e representações docentes em relação às famílias organizadas em modelos não convencionais através de uma formação continuada com profissionais da Educação Infantil e do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi quali/quantitativa, sendo os instrumentos de coleta: questionário sociodemográfico, genograma familiar, técnica de evocação livre de palavras e inventário sobre representações de famílias, o questionário de avaliação pessoal e o diário de campo. Com a utilização de projeção e contextualização de obras cinematográficas, o autor aponta que durante a realização do curso as docentes foram modificando suas impressões acerca das famílias não convencionais. Como resultado, concluiu-se que a ferramenta cinematográfica e as estratégias empregadas no projeto de formação continuada, como as discussões, dinâmicas, as reflexões pessoais, trocas de ideias e o confronto de diferentes perspectivas entre as professoras do grupo possibilitaram mudanças na percepção e valores docentes.

Santos (2015) objetivou perscrutar a ontogênese de representações sociais sobre família em crianças entre 4 e 6 anos de idade de uma instituição de educação infantil. Com base na perspectiva interacionista, utilizou-se como método de coleta de dados oficinas de teatro sobre família. Assim, ao mesmo tempo em que o método utilizado se mostrou agradável e estimulante às crianças, permitiu analisar a construção de suas representações sobre família na comunicação, revelando tensões, contradições e conflitos; além de rupturas e transições em formas de pensar as relações de parentesco, por exemplo. Nesse sentido, os

dados evidenciaram uma transgressão de concepções usuais, que atrelam família à procriação e ao casamento, na medida em que as crianças construíram uma versão na qual a instituição familiar pareceu relacionada à convivência, proximidade e construção de laços afetivos. Assim, as 196 crianças participantes demonstraram intensa capacidade de construir modos de significação do mundo e ações intencionais distintas das representações dos adultos.

Os trabalhos que compõem este grupo trazem significativas contribuições para esta pesquisa, pois ao discutirem as concepções de família que circulam no espaço da EI sob diferentes óticas, que vão desde as distintas metodologias aos diferentes sujeitos investigados, os trabalhos nos permitem visualizar a forma como a ideologia hegemônica de família é naturalizada nos espaços que constituem a Educação Infantil.

A pesquisa de Oliveira (2013), ao analisar a concepção de família dos planos diretores e dos professores, revela como os documentos e as práticas pedagógicas legitimam em seus discursos uma concepção “cristalizada” de família. Engelman (2015), ao notar que as crianças, até mesmo as que não possuíam um arranjo familiar “tradicional”, organizavam as famílias com os bonecos obedecendo ao padrão heteronormativo, evidencia como tais discursos são transpassados às crianças pequenas, fazendo-as reconhecerem como família somente o modelo tradicional.

As relações estabelecidas entre os estudos demonstram como os documentos (os planos diretores) e as práticas pedagógicas formam um conjunto de ações que corroboram para a reprodução da ideologia hegemônica de família nas construções das crianças.

Como forma de superar a visão cristalizada dessa instituição social, Oliveira Junior (2016), ao realizar um projeto de intervenção-formação com professores, pontuou a formação como um dos mecanismos capazes de corroborar com a ampliação do debate sobre a instituição familiar nos espaços educativos. Acreditamos que a formação continuada é um instrumento importante para a superação de alguns debates no campo educacional, contudo, ele não é capaz de efetivar a ampliação da discussão sobre a concepção de família nos espaços educativos.

1.7 Outros temas

Nesta sessão reunimos uma diversidade de temáticas que envolvem a família e a educação infantil. Como cada pesquisa deste bloco discute um objeto, não houve a possibilidade de agrupá-las por temas. Desse modo, apresentamos distintos objetos que trazem discussões em torno da família e a educação infantil.

Quadro 7 - Pesquisas com temas variados sobre família e educação infantil

Autor e título	Tipologia	Palavras-chave	Ano	Programa
QUADROS, João Eduardo. A opção pela educação infantil bilíngue por famílias de Belo Horizonte: perfil social e motivações	Dissertação	Escolha da escola; Educação bilíngue; Internacionalização dos estudos	2013	Pós-graduação em Educação
LIMA, Andreia Resende de Andrade. Educação ambiental: concepções de coleta seletiva doméstica e escolar na educação infantil.	Dissertação	Escola; Família; Educação Ambiental; Educação Infantil; Coleta Seletiva	2013	Pós-graduação em Ciências Exatas e da Terra
MACANA, Esmeralda Correa. O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais.	Tese	Desenvolvimento humano; Desenvolvimento infantil; Família; Infância	2014	Pós-graduação em Economia
Cardoso, Lindabel Delgado. Análise sócio-histórica do Programa Educriança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância.	Tese	Programa Educriança; Educação infantil; Ação afirmativa; Interação entre as culturas da criança, da família e da escola	2014	Pós-graduação em Psicologia
CARRA TUSCHI, Ana Paula. A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil.	Dissertação	Avaliação Institucional Participativa; Participação das famílias; Educação Infantil	2014	Pós-graduação em Educação
MACHADO, Zenaide de Sousa. Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de um creche conveniada.	Dissertação	Educação Infantil; Creche conveniada; Qualidade; Famílias	2015	Pós-Graduação em Educação
PASINATO, Liana; O processo de inserção escolar precoce: a funcionalidade das relações coparentais.	Dissertação	Parentalidade; Coparentalidade; Inserção Escolar; Duplo-trabalho	2013	Pós-Graduação em Psicologia
GOMES, Lauren Beltrão. Envolvimento parental, desenvolvimento social e temperamento de pré-escolares: um estudo comparativo com famílias residentes em Santa Catarina e em Montreal.	Tese	Envolvimento paterno; Envolvimento parental; Competência social; Problemas de externalização; pré-escolares; Estudo transcultural	2015	Pós-Graduação em Psicologia
FARIA, Paula Amaral. Olhares psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais.	Dissertação	Concepção de aprendizagem Educação Infantil; Psicopedagogia; Educação de crianças Educação-Aprendizagem	2014	Pós-graduação em Educação

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quadros (2013), ao investigar o motivo pelo qual algumas famílias optam por escolas privadas de educação infantil bilíngue, analisou o perfil socioeconômico e sociocultural a fim de conhecer os perfis dessas famílias. Foram selecionadas para a pesquisa, famílias de alunos

matriculados em três escolas que trabalham com a proposta bilíngue. Com base nas análises, o autor percebeu que em uma das escolas concentravam-se as famílias que possuíam um maior “capital cultural internacional” quando comparadas com as famílias das outras escolas. Como resultado, constatou-se que as famílias de maior “capital cultural internacional” priorizavam além da língua, os aspectos educacionais/pedagógicos das escolas, diferentemente das outras famílias, que priorizavam características “pragmáticas”.

Lima (2013), ao constatar que as crianças menores apreendem as noções ambientais de forma mais efetiva que as crianças maiores, propõe no estudo elaborar um referencial teórico sobre Educação Ambiental, Educação Infantil e Coleta Seletiva no sentido de contribuir para a formação de conceitos ecológicos em crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, através da implantação da coleta seletiva no ambiente escolar. Segundo a autora, a implantação das discussões em torno da educação ambiental na EI com parceria das famílias possui um potencial para alcançar a transformação da consciência ecológica das crianças, dos atores que atuam na escola e na família.

Macana (2014) explorou o papel da família no desenvolvimento humano, destacando especialmente sua função de cuidado na primeira infância e sua influência na formação das habilidades cognitivas e socioemocionais. Os resultados da pesquisa mostraram que a maior exposição à creche tem maiores benefícios nas habilidades cognitivas de crianças de baixo status socioeconômico do que nas crianças de famílias de maior status. No entanto, há evidências de efeitos negativos da creche sobre os resultados das crianças quando o grau de sensibilidade e envolvimento parental é baixo. Desta forma, a autora conclui que é necessário haver um maior envolvimento afetivo das famílias com os filhos para que possam se desenvolver plenamente.

Cardoso (2014) analisou os processos educativos desenvolvidos no Programa Educriança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil, que busca a interação entre as culturas da criança, da família e da escola, a partir da vivência de mulheres/mães. Na análise dos dados, a autora constatou que o programa proporciona a interação entre as culturas da criança, da família e da escola. Como conclusão, afirma que a política pública de educação infantil de ação afirmativa, deveria ser implantada em outras regiões do país por ressaltar o papel da educação popular na humanização, autonomia e emancipação do ser humano.

Carra Tuschí (2014) buscou entender a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa (AIP) em um Centro de Educação Infantil (CEI). A partir dos elementos coletados, a autora notou que existe uma distância entre as

formas de participação que a instituição escolar propõe e o que realmente a família pode cumprir. Como conclusão, ressalta que envolver os atores, em especial as famílias, não é uma tarefa fácil, sendo necessário propor variadas e diferentes formas de participação e informação com a finalidade de promover a avaliação, reflexão e ação em prol de uma educação de qualidade.

Machado (2015) objetivou no seu trabalho perscrutar o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada da Rede Municipal de Ensino. Com base nos dados, evidenciou-se que a perspectiva das famílias sobre a qualidade do atendimento poderia ser agrupada nas seguintes categorias de análise: A qualidade como bem-estar; Compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade; Qualidade como garantia do acesso à educação infantil; A função educativa como indicador de qualidade. Como conclusão, a autora pontuou que a qualidade só será alcançada mediante a efetivação das políticas de qualidade na educação infantil, o que implica a participação ativa das famílias e, conseqüentemente, na gestão democrática.

Pasinato (2013) analisou como se dá a coparentalidade em casais que os filhos ingressaram à escola de educação infantil, logo após o término da licença maternidade. Os resultados do estudo mostraram importantes aspectos da dinâmica familiar destes casais durante o período de inserção escolar precoce dos filhos. A autora pontua que algumas mudanças da atualidade têm reflexos neste momento, como o fato da família ter dificuldades para encontrar uma rede de apoio, e a valorização dos ingressos financeiros das mulheres, por isso inserem precocemente os filhos na escola. Entretanto, no processo de inserção escolar, ainda são as mães as principais participantes, apontando uma heterogeneidade nestas dinâmicas, assim como as tarefas domésticas ainda não são divididas igualitariamente, estando estas associadas aos papéis de gênero.

Gomes (2015) comparou o envolvimento do pai e da mãe com os filhos em duas localidades. Com base nos dados, a autora apontou que nos dois locais da pesquisa o envolvimento das mães com os filhos é maior do que o dos pais, entretanto, há indícios que a relação entre pais e filhos vem se modificando, visto que os pais têm ocupado cada vez mais os espaços que antes só eram ocupados pelas mães.

Faria relacionou as concepções de aprendizagem contidas nas DCNEI (2010) com as concepções de aprendizagem de crianças, seus pais e professores na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. A autora identificou que o espaço da educação infantil é atravessado por inúmeras concepções de aprendizagem, não existindo uma visão homogênea e linear da temática.

A diversidade dos objetos das pesquisas agrupados neste bloco evidencia a potencialidade da educação infantil enquanto campo investigativo e formativo, pois os temas expressam as contribuições desse nível de ensino para o desenvolvimento das crianças, bem como para a transformação da sociedade. Contudo, alguns estudos ressaltam a necessidade de investir, através de políticas públicas e aumento de investimento público na EI para que seja assegurada a qualidade, a aprendizagem e principalmente, a relação entre a família e a escola no que tange a divisão do cuidar e educar.

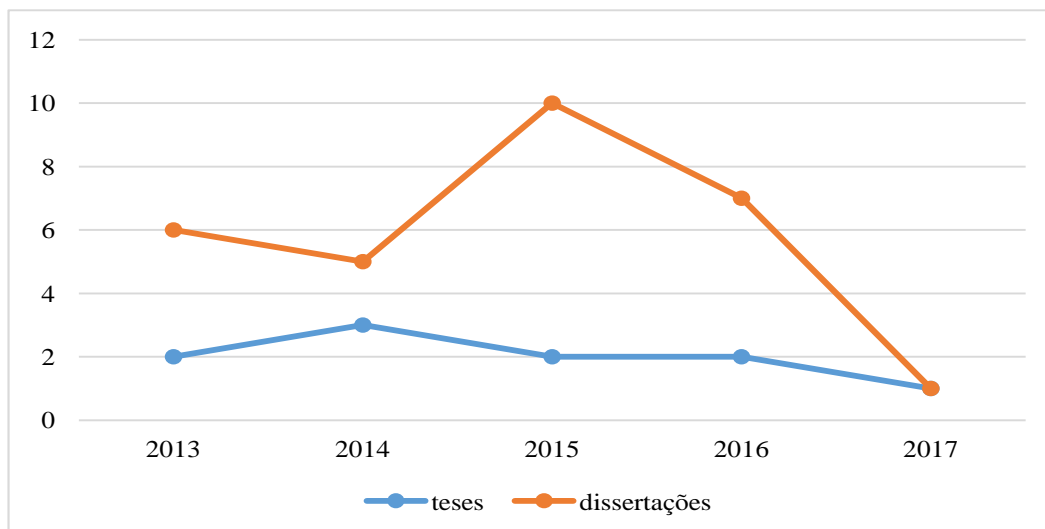
As transformações ocorridas no bojo da instituição familiar foram destacadas neste grupo como um fenômeno que precisa ser contemplado pela EI. Os trabalhos de Cardoso (2014), Carra Tusch (2014), Pasinato (2013) e Gomes (2015) trazem elementos sobre distintas mudanças dessa instituição, que perpassam desde suas configurações às mudanças de comportamento dos integrantes que a compõem, assim como suas relações com a escola das crianças pequenas.

Nesse sentido, para que a Educação Infantil seja um espaço onde o cuidar e o educar exerça uma relação dialógica entre a família e a escola, se faz necessário inserir as novas características assumidas pela família no cotidiano desse nível de ensino.

1.8 Breve análise das pesquisas e suas contribuições para o estudo

A análise dos resumos das 39 pesquisas selecionadas nos permitiu visualizar o perfil (natureza, métodos, instrumentos metodológicos, sujeitos etc) das investigações que possuem a família e a Educação Infantil atreladas ao objeto de estudo. Desse modo, apresentaremos brevemente as principais características das pesquisas e em seguida pontuamos as contribuições desse estado do conhecimento para este trabalho.

O volume de teses e dissertações evidencia uma discrepância numérica entre as tipologias das pesquisas, sendo a maioria dissertações de mestrado (29). Acreditamos que essa discrepância decorre dos distintos processos entre os níveis, pois, apesar de ter-se ampliado o número de vagas nas pós-graduações nos últimos anos, o doutorado continua como um espaço “para poucos”, sendo a maioria das vagas direcionadas ao mestrado.

Gráfico 1 - Distribuição de teses e dissertações por ano

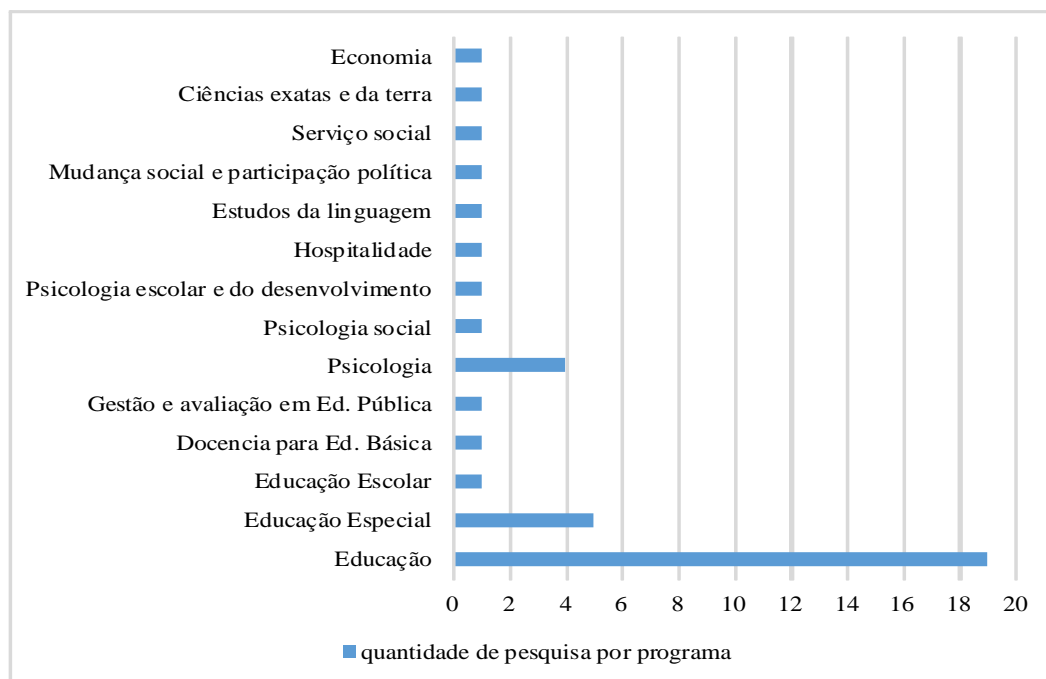
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Com base no gráfico, podemos observar que 2014 foi o ano que reuniu o maior número de teses, e 2015 de dissertações, sendo a educação especial e a percepção das famílias sobre a EI os temas mais abordados nas dissertações dos referidos anos.

A região geográfica que concentra o maior número de pesquisas em torno dos temas é a região Sudeste (24), especificamente o estado de São Paulo (19), sendo a UFSCAR (6) e a UNESP (6) as instituições de ensino superior (IES) que mais produziram dentro do recorte temporal estabelecido neste estudo. A região Sul também possui um número expressivo de produções (10), sendo a UFSM (4) a que concentra a maior quantidade. Curiosamente, a UFSCAR e a UFSM, são as que possuem o maior volume de produções em torno da Educação Especial, sendo cinco da primeira e três da segunda.

O Nordeste reúne o total de quatro trabalhos (2 da UFRN e 2 da UFPE) e o Centro-oeste (PUC-Goiás) um trabalho. A distribuição desproporcional das pesquisas por regiões reforça as constatações de autores que discutem sobre a distribuição das produções acadêmicas brasileiras, que apontam os fatores históricos acerca dos estilos de exploração das regiões como a principal causa da concentração das Universidades, consequentemente os programas de pós-graduação, nas regiões Sudeste e Sul (NOGUEIRA, 2015).

Sobre os programas de pós-graduação nos quais as pesquisas estão vinculadas, contabilizamos 14, de diferentes áreas do conhecimento, sendo os programas de Educação e os vinculados a eles os que aglutinam o maior volume de pesquisas (27), seguido pelos programas de Psicologia (6).

Gráfico 2- Programas de pós-graduação nos quais as pesquisas estão vinculadas

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As áreas de serviço social, economia, linguagem, hospitalidade, mudança social e participação política e Ciências exatas da terra acumulam um número incipiente de pesquisas, porém, revelam o interesse de outras áreas em explorar o campo da educação infantil.

Acerca do método, notamos que a maioria das pesquisas não relatava nos resumos em qual estavam ancorados. Sobre esse assunto, Souza; Magalhães; Silveira (2014), ao abordarem os principais problemas das pesquisas de pós-graduação do campo educacional, apontam a indistinção entre método e metodologia como uma deficiência bastante presente nos estudos. Compreendendo o método como “a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento” e a metodologia como “organização racional da investigação, a decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa” os autores afirmam que “para pensar em rigor científico, é necessária a escolha justificada e coerente do método, que orientará a busca do conhecimento” (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 243).

Contudo, os autores relatam que a não apresentação do método nas pesquisas – tal como anunciado por eles – pode indicar a vinculação dos trabalhos a tendência norte-americana de método, a *methodology*⁴ (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p.243).

⁴ Souza; Magalhães; Silveira (2014, p.243), com base nos estudos de Lazarsfeld e Stanton (1941) e Adorno (1946) pontuam que existem duas formas entender o método na sociologia: a primeira está ancorada a tradição

De acordo com Souza; Magalhães; Silveira (2014, p.243) dentro dessa lógica “não é possível desenvolver a concepção de método como crítica do conhecimento, como criação e desenvolvimento do conhecimento”.

Os instrumentos metodológicos de coleta de dados e os procedimentos técnicos utilizados pelos pesquisadores são diversos, sendo as entrevistas semiestruturadas (22), os questionários (12), a pesquisa bibliográfica (6) e pesquisa documental (10) os mais usados. Sobre os instrumentos de análise dos dados, notamos que poucas pesquisas abordam em seus resumos qual utilizam, sendo encontrados apenas quatro que relataram a Análise de Conteúdo.

Acerca dos conteúdos dos trabalhos e suas contribuições para esta pesquisa, pontuamos, com base na análise dos resumos, que muitas delas frisam a necessidade de efetivação da relação entre a família e a educação infantil para que seja alcançada a gestão democrática, possibilitando uma maior parceria entre as instituições para promover o desenvolvimento pleno das crianças pequenas. No entanto, percebemos que poucos problematizam qual(is) família(s) a discussão em torno dessa relação tem contemplado.

A pesquisa de Oliveira (2013), ao abordar as concepções de família presente nos planos diretores de escolas de EI, nos fornece elementos para pensarmos sobre a relação entre as instituições. Ao destacar que a parceria entre família e escola é um tema presente nos documentos (PPP e Regimento), a autora relata haver um padrão de relação bem como, um padrão de família nos discursos das escolas que excluem as famílias que fogem do modelo tradicional. Nesse sentido, percebemos que as discussões sobre a relação família-escola de educação infantil, para obter êxito, tem que reconhecer a família como uma instituição diversa.

Os trabalhos do eixo “Relação família-escola na perspectiva das famílias”, também trazem elementos interessantes acerca da relação, pois, ao compararmos com os eixos “Relação família-escola na perspectiva das famílias e dos professores” e “Gestão democrática”, notamos que ele é o único a problematizar as famílias envolvidas na relação entre as instituições. Desse modo, percebemos que as famílias são os sujeitos que mais percebem a legitimação de um modelo de família em detrimento dos outros no ambiente da EI, justamente porque são elas as excluídas e diminuídas do processo.

A concentração de algumas pesquisas em torno da mãe, também nos indica um tema interessante de análise sobre a família na EI, principalmente quando envolve crianças

deficientes. Acreditamos que a demarcação sócio-histórica do gênero feminino como o responsável pelo cuidar é o principal motivo que leva as mães a assumirem um lugar de destaque nas relações entre a família e a escola desse nível de ensino, sobretudo por conta da faixa etária das crianças.

O contexto da grande maioria das pesquisas são escolas de EI localizadas na zona urbana, apenas uma das 39 foi realizada na zona rural. Esse dado indica o quanto as produções sobre a educação infantil do campo (EIC) “ainda surgem de forma tímida em centros acadêmicos, ainda que seja um tema, não por eventualidade, em crescimento tanto no campo das pesquisas institucionais, quanto no âmbito dos documentos nacionais, nas políticas nacionais de educação” (CAVALCANTE et al., 2014, p.04).

Como conclusão, percebemos que os trabalhos científicos aqui reunidos mostram o potencial da Educação Infantil enquanto espaço de investigação. No que se refere à família, observamos que a maioria das pesquisas reunidas não a problematizam como instituição social diversa, porém há um grupo tímido que traz ricos debates em torno da necessidade de problematizar a pluralidade dessa instituição no ambiente da educação infantil.

Nesse sentido, o presente estudo ao analisar como a família é abordada nos documentos legais que subsidiam a Educação Infantil de Feira de Santana, busca somar-se a este grupo de pesquisas que problematizam a visão cristalizada sobre a família no espaço da EI, agregando a esse campo de estudo a importância de discutir em seus documentos a diversidade em suas múltiplas formas.

CAPÍTULO II - DISCUSSÕES DOS CONCEITOS E DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Neste capítulo apresentamos os principais conceitos e categorias de análise utilizadas nesta pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre a família, abordando brevemente a historicidade dessa instituição social, bem como suas atuais configurações no país. Em seguida, trazemos as discussões sobre Estado, Legislação, Ideologia, Hegemonia, Consenso passivo e Contradição, imbricadas ao contexto de análise na qual essa pesquisa se inscreve.

2.1 Família

Costa (2012) aponta que apesar de possuir uma historicidade com traços e modos mais ou menos globais, a família na contemporaneidade se configura como uma instituição demarcada pela pluralidade. Desse modo, procuramos abordar neste tópico os aspectos globalizantes acerca da família, trazendo os autores mais influentes sobre a temática.

Engels (2014) traz, na obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, elementos que nos ajudam a perceber a “gênese” dessa instituição. Segundo o autor, a família passou por diversos estágios até chegar ao modelo de família monogâmica. Na medida em que esta instituição foi se transformando, as segregações sexuais foram emergindo, dando forma ao modelo patriarcal. Esse modelo se consolidou na fase superior da barbárie onde “a propriedade privada e a produção de troca levaram à domesticidade e a subordinação feminina” (ENGELS, 2014, p. 199).

O patriarcado, aqui entendido como a supremacia do homem sobre a mulher, foi o principal modo operante da sociedade ocidental (SAFIOTTI, 1987). Por intermédio da família, este sistema atua(va) ditando normas que deveriam ser incorporadas no indivíduo de acordo com seu sexo. Segundo Safiotti (1987), o fator biológico foi um dos aspectos que colaborou de maneira decisiva no processo de subordinação da mulher, pois o fato da mulher procriar estaria intimamente ligado com sua incapacidade de competir com o homem. Isso justifica a ideia do “sexo frágil”, que foi tomada como prerrogativa pelo patriarcado para disseminar a ideia da inferioridade feminina (SAFIOTTI, 1987).

Ariès (2014) afirma que a primeira mudança organizacional da família ocorreu a partir da transformação da sociedade medieval para o século XVII. Antes disso, a família se configurava como um fator sem relevância para sociedade, sendo vista como algo sem valor e até mesmo indigna de sentimento. A mudança que levou a família a assumir novas

configurações teve como motivo o nascimento do sentimento de infância, com isso a mulher passou a ser vista como um sujeito importante no processo de cuidar dos filhos. Nesse sentido, o autor afirma que em tal período “toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família” (ARIÈS, 2014, p.271).

No final do século XIX, a família assume novos contornos, pois nela surge um novo elemento que irá compor as famílias: o amor (COSTA, 2012). De acordo com Costa (2012), a ideia romântica que começou a ser vista como um fator necessário para a união dos casais teve como influência o romantismo presente na literatura da época. Apesar do amor ter trazido uma nova perspectiva à família, pouca coisa mudou no que tange a sua estrutura, pois as mulheres (em grande maioria) continuavam atuando na esfera privada e os homens na esfera pública (COSTA, 2012).

No início do século XX, com a expansão das indústrias e dos centros urbanos, as famílias passaram a assumir novos papéis na sociedade. As mulheres começam a ser inseridas no mercado de trabalho e as relações conjugais assumem novos formatos (COSTA, 2012). Com isso, podemos perceber que as famílias foram se modificando ao longo do tempo para atender as transformações da sociedade ditadas por fatores econômicos.

Na década de 1970, a família começa a passar por transformações significativas que cravam rachaduras no patriarcado (COSTA, 2012).

Os primeiros sinais de mudança vêm precisamente pela mão dos indicadores sócio-demográficos com as mudanças verificadas a ocorrerem sobretudo em três domínios principais de alteração dos comportamentos: no domínio público da actividade profissional das mulheres, no domínio privado da conjugalidade e, por último, nesse domínio mais íntimo que é o da sexualidade e contracepção, tornado visível pela fecundidade. (COSTA, 2012, p. 6)

Com base nas mudanças apontadas por Costa (2012), é válido ressaltar que essa ruptura da mulher com a esfera privada não ocorreu repentinamente, muito menos por vontade própria. Pois, segundo Sarty (2004), as primeiras mulheres que adentraram no mercado de trabalho eram oriundas das classes populares e viam o emprego como possibilidade de complementar a renda da família. Por outro lado, as mulheres da classe média, que tinham contato com o mundo letrado, a partir da sua independência econômica e com a livre circulação na esfera pública, incorporaram o feminismo no Brasil e propagaram essa corrente, se articulando com as mulheres pertencentes às classes populares (SARTY, 2004).

Sarty (2004) aponta que a partir da articulação entre as mulheres de diferentes classes sociais, o movimento feminista ganhou amplitude e, conseqüentemente, diferentes demandas. De um lado, se concentravam as que estavam “mais voltadas para a atuação pública das mulheres, as investia em sua organização política, concentrando-se principalmente nas questões relativas ao trabalho, ao direito, à saúde e à redistribuição de poder entre os sexos” (SARTY, 2004, p.7); do outro, existiam aquelas que “preocupava[m]-se sobretudo com o terreno fluido da subjetividade, com as relações interpessoais, tendo no mundo privado seu campo privilegiado” (SARTY, 2004, p.7).

Desse modo, a configuração do movimento feminista, que até o final da década de 1970 se manteve dividido entre as duas tendências, sofre alterações com a volta de mulheres exiladas (SARTY, 2004). Essas mulheres, que estavam regressando ao país, trouxeram nas suas bagagens as influências do feminismo europeu e deram outra roupagem para o movimento, relacionando as questões nacionais com as ideias europeias. Nessa perspectiva, o movimento feminista brasileiro incorporou as questões de gênero e começou a se institucionalizar, tornando o movimento mais articulado e consolidado na esfera política (SARTY, 2004).

A consolidação das questões de gênero nos debates feministas dá suporte para repensar a família, pois a partir da abrangência dos diferentes sujeitos o debate de gênero ganhou amplitude e força com a inserção dos gays, travestis e transexuais. Em 1995, diante das diversas lutas dos movimentos feministas e LGBT, a homossexualidade é retirada da lista de “distúrbios psiquiátricos” da Organização Mundial da Saúde. Com isso, os homossexuais passaram a ser vistos como sujeitos portadores de direitos (SARTY, 2004).

Em suma, a família, vista como célula mãe da sociedade, sofreu profundas transformações com a consolidação do feminismo, pois a partir desse movimento a sociedade ancorada na perspectiva patriarcal foi aos poucos introduzindo as mulheres na vida pública, gerando dessa forma uma possibilidade de equidade para os sexos, bem como abriu espaço para outras formas de se viver os gêneros e as sexualidades.

A partir disso, a família passou e continua passando por processos estruturais que reformula não só a forma de participação dos sujeitos como amplia a possibilidade de sujeitos do mesmo sexo compor a sua família. Assim, podemos perceber que as famílias presentes na sociedade atualmente têm deixado de ser singular e continuamente se mostrando uma instituição diversa.

Desse modo, na contramão das teorias biológicas e religiosas, nos ancoramos neste estudo na perspectiva sociológica que reconhece a família como uma instituição social, ou

seja, criada pelos seres humanos com um determinado fim. Por ser organicamente social, a família é mutável enquanto estrutura, mas enquanto função ela desempenhou e continua a desempenhar um papel imprescindível, sendo “instância fundamental na mediação entre indivíduo e sociedade, integrando o leque das instituições comprometidas com a reprodução da ordem social” (MELLO, 2005, p.25).

Bourdieu (1993) teoriza sobre o duplo aspecto assumido mutuamente pela família, denominando-as: categoria objetiva (estrutura estruturante) e subjetiva (estrutura estruturada). Na primeira, a instituição familiar exerce o papel de mediador entre a sociedade e os indivíduos que a compõem, dentro dessa lógica, como facilitadora de grande potência entre as estruturas estruturadas e as estruturas estruturantes⁵. Na segunda, trata-se de um complemento da primeira, sendo responsável pela introdução de valores, posturas e até mesmo, visões de mundo nos sujeitos. Desse modo, a família reproduz uma ordem social articulada a fim de aparentar um fenômeno natural desvinculada de interesses ideológicos.

Apesar da lógica “natural” ter sido perpetuada na maioria das sociedades ocidentais, estudos vinculados a história das mulheres⁶ têm comprovado a existência de sujeitos que transgrediram essa ordem social e compuseram diferentes arranjos familiares que foram silenciados e excluídos por não atenderem a norma – heterossexual, branca e burguesa - vigente. Somam-se a esse grupo, os gays, as lésbicas, as/os estéreis, as mães solteiras, entre outros. Esses sujeitos vêm adquirindo visibilidade não só nos estudos históricos, como também na antropologia, sociologia, psicanálise, educação e mais recentemente, na esfera jurídica.

Segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2014, o número de família nuclear, compostas por casais heterossexuais com filhos, apesar de ser a maioria presente nos lares brasileiros (49,9%), não é a única, pois existem outros tipos de família que juntas formam 50,1% do total, sendo 14% de famílias monoparentais (composta por um dos pais e seu(s) filho/a(s)); 9,2% de famílias recompostas (união entre um dos pais do/a(s) filho/a(s) de uma relação anterior com uma outra pessoa que pode ou não ter filhos); 12,6% de famílias extensas (aquela que agrega algum(s) parente(s)); 12,1% de famílias unipessoais (pessoas que vivem sozinhas em seus domicílios); 0,8% de famílias compostas (que agrega não-parentes); 0,1% de famílias formadas por casais homossexuais e 0,2% de casais heterossexuais sem filhos.

⁵FALQUET (2012), MARY DEL PRIORI (2004).

Os dados do levantamento nos fornecem uma gama de elementos para discussão, sendo um deles a problematização das categorias de agregados e conviventes (os não-parentes). De acordo com as definições que constam no documento, agregado(a) é “a pessoa residente em domicílio particular que, sem ser parente, convivente, pensionista, empregado doméstico ou parente deste, não pagava hospedagem nem contribuía para as despesas de alimentação e moradia do domicílio” e o convivente é “a pessoa residente em domicílio particular que, sem ser parente, dividia as despesas de alimentação e/ou moradia” (IBGE, 2010, p.32). Por ter uma definição ampla, essas categorias permitem a inserção de sujeitos que, por temerem represálias ao “assumir” sua relação homoafetiva, optam por uma dessas categorias nas quais soam menos “reveladoras”, evitando situações de constrangimento no momento da realização da coleta do Censo. Essa suposição nos leva a considerar que o número de casais homossexuais pode ser maior que o exposto no levantamento.

Como vimos na exposição dos dados estatísticos, o número de famílias monoparentais é expressivo no Brasil ficando atrás só das famílias nucleares. Leite (1997) relata que esse tipo de família não é um fenômeno contemporâneo, pois

Sempre existiram viúvos e viúvas, mães solteiras e mulheres separadas ou abandonadas por seus maridos que assumem, por inteiro, o encargo de sua progenitora. Mas, o crescimento dos anos 60 nos países industrializados produziu um impacto sobre a configuração das famílias. Como a maioria dos casais desunidos tem filhos, os lares dirigidos por um só genitor sofreram um aumento considerável e uma intensa visibilidade. Os analistas sociais lhes atribuem, então, uma denominação inédita: famílias monoparentais. O neologismo é amplo e procura designar, ao mesmo tempo, novas formas de monoparentalidade oriundas de rupturas voluntárias de uniões, bem como formas antigas (e desaparecidas) decorrentes de falecimentos e deserções de cônjuges, como também os nascimentos extra-matrimoniais. (DANDURAND *apud* LEITE; 1997, p. 724-725).

De acordo com o levantamento, a maioria das famílias monoparentais é composta por mães e filhos. Embora tenha sido reconhecida legalmente como instituição familiar na Constituição de 1988, dados do primeiro Censo demográfico (1872) já evidenciava um número expressivo de mulheres responsáveis pelas suas famílias (LEITE, 1997).

A baixa escolaridade e os baixos salários também são fatores que predominam nas famílias monoparentais femininas, sendo o Nordeste a região que mais concentra esse tipo de família no país. Scarpellini; Carlos (2011) relatam que os motivos para a formação da família monoparental feminina são diversos, desde viuvez até a produção independente. Mas os maiores casos são o de separação e abandono dos cônjuges.

Outro dado do estudo nos revela que a pluralidade das famílias não é um fenômeno exclusivo da cidade. Mesmo agrupando um maior número de casais heterossexuais com e sem filhos em relação à zona urbana, a zona rural também tem se mostrado como um contexto diverso, pois além de possuir um número significativo de famílias monoparentais, no campo residem 1.749 do total de 60.035 pessoas que declararam ter um cônjuge ou companheiro do mesmo sexo⁷.

Considerando que a zona rural possui uma história atravessada por interesses religiosos, o dado referente a casais homossexuais nesse contexto, mesmo sendo pouco expressivo em termos numéricos, representa uma grande ruptura à lógica conservadora/religiosa que durante muito tempo pairou (e ainda paira) no campo.

Ferreira (2008), no livro “Os afectos mal-ditos: o indizível das sociedades camponesas”, denuncia como a lógica religiosa é um fenômeno presente tanto na zona rural como nas pesquisas antropológicas sobre esse contexto. De acordo com o autor, a maioria das investigações corrobora com o sentido “castrador” da religião, pois ao abordarem a identidade campesina como um bloco hegemônico desconsidera as subjetividades dos camponeses.

Trata-se de uma idealização que corrobora para engessar, fixar e valorar as sociedades camponesas e suas sexualidades de acordo com o pretenso modelo ideal de parentela, fomentado por uma imaginação sociológica, criação imotivada que só é no e pelo estabelecimento de imagens. Assim, os laços e os jogos entre famílias parecem centrais a tais estudos, em que as paixões são ditadas, muitas vezes pelo social, esta inconcebível como obra ou produto de um indivíduo ou de uma multidão de indivíduos – o indivíduo é instituição social como tal em si mesma (FERREIRA, 2008, p.30).

Focados nos fatores econômicos e nas organizações sociais, os pesquisadores da área desconsideram as discussões sobre sexualidade e gênero, reverberando em um número incipiente de pesquisas que abordam essas temáticas no contexto rural (FERREIRA, 2008)⁸. Como os dados referentes a casais do mesmo sexo no Censo são inéditos, acreditamos que, com a visibilidade estatística dos sujeitos homossexuais do campo, aumente as pesquisas não só sobre os gays, mas sobre todos os “diferentes” que vivem nesse contexto.

Apesar do levantamento do Censo apresentar uma parte do que acreditamos ser o todo das famílias brasileiras, pois limita-se a reconhecer como instituição familiar somente as

⁷Dados extraídos da Tabela 1.1.3- População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo a condição do domicílio e o compartilhamento da responsabilidade pelo domicílio – Brasil – 2010. (IBGE, 2010)

⁸ Apesar do autor abordar questões importantes sobre gênero e sexualidade no contexto rural, acreditamos que as substituições da subjetividades pelos fatores de conjunto não superarão as desigualdades (em todos seus sentidos), pois acreditamos que somente que a junção dos fatores que englobam sexo, raça e classe, superaremos todos os tipos de preconceito.

pessoas que compartilham o mesmo domicílio⁹ é possível afirmar que a pluralidade dessa instituição se configura como um fenômeno da realidade social¹⁰.

2.2 Legislação, Ideologia, Hegemonia, Consenso passivo e Contradição

A família na contemporaneidade se configura como uma instituição marcada por rupturas e transformações influenciadas por múltiplos fatores internos e externos, os quais estão intimamente relacionados com os processos dinâmicos e históricos da sociedade. A legislação, entendida como “conjunto de leis decretadas ou promulgadas, seja em referência a certa matéria ou em caráter geral” (PLÁCITO; SILVA, 1984, p. 58), também sofre modificações na medida em que a sociedade se transforma, sendo, o principal meio de legitimação e disseminação do(s) “novo(s)” discurso(s) oriundo(s) das novas configurações sociais.

Apesar da legislação se tratar de um mecanismo de regulação do Estado que, em tese, expressa as demandas da sociedade, o modo como ela inscreve certas demandas nem sempre condizem com a realidade na qual está posta, como é o caso da família no Brasil. Nos dados estatísticos do IBGE, vimos que a família brasileira é uma instituição marcada por diversificados arranjos, contudo, quando avaliamos os conteúdos sobre essa instituição nas leis que regem o país percebemos que há um distanciamento entre a realidade concreta com o que consta regulamentado.

A Constituição Federal (1988) e o Código Civil (2002), leis supremas da sociedade brasileira, são exemplos de documentos que expressam esse distanciamento. Ao legitimarem o casal homossexual como únicos portadores de direito ao casamento¹¹; a família como uma união entre um homem e uma mulher e seus respectivos filhos ou, a convivência de um dos

⁹ Definição de família que consta no Censo: conjunto de pessoas que vive em um domicílio particular, cuja constituição se baseia em arranjos feitos pela pessoa, individualmente ou em grupos, para garantir alimentação e outros bens essenciais para sua existência. Sua formação se dá a partir da relação de parentesco ou convivência com o responsável pela unidade doméstica, assim indicado e reconhecido pelos demais membros da referida unidade como tal (IBGE, 2012, p.64)

¹⁰ A realidade social é entendida nesse estudo com “um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo” (KUENZER, 1998, p.64)

¹¹ No Art. 1.514 do Código Civil, consta :O casamento se realiza no momento em que o homem e a mulher manifestam, perante o juiz, a sua vontade de estabelecer vínculo conjugal, e o juiz os declara casados.

pais com seus descendentes¹², elas desconsideram em seus textos boa parte dos sujeitos que compõem as famílias brasileiras.

Paralelamente às leis mencionadas, encontramos a Resolução Nº 175¹³ aprovada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que garante o casamento e união civil aos cônjuges do mesmo sexo. Contudo, apesar de assegurar aos casais gays, no âmbito jurídico, os mesmos direitos legais que os casais heterossexuais possuem, as resoluções não substituem os artigos da CF e do CC, se configurando como uma alternativa jurídica que dá direito aos que cobram sem alterar a estrutura do sistema legal.

Se considerarmos as leis como um dos “preceitos burgueses, atrás dos quais se ocultam outros tantos interesses burgueses” (MARX, 2010, p. 42)¹⁴, perceberemos que o motivo de não alterar a Constituição e o Código Civil possui uma intencionalidade ideológica na qual visa manter vigente na sociedade brasileira uma concepção de família na perspectiva patriarcal.

Sobre esse assunto, Engels (2014), ao problematizar a origem do Estado¹⁵, afirma que todo seu arsenal ideológico, regulatório e opressor foi criado com o objetivo de assegurar o poderio aos proprietários de terra. Com o desenvolvimento do Estado burguês, houve a necessidade de aprimorar o arsenal jurídico onde a igualdade jurídica passou a ser o principal argumento ideológico para camuflar os privilégios da classe política e economicamente dominante (GRUPPI, 1996; ENGELS, 2014).

Ao “transformar” o sujeito (concreto) em um cidadão de direito (abstração), separando o elemento da vida econômica do homem (a colocação do homem nas relações de produção) da sua figura jurídica de cidadão, o Estado burguês forja a ideia de que “todos são iguais perante a lei” (GRUPPI, 1996, p.34). Essa sensação de igualdade jurídica, amplamente difundida nas sociedades ocidentais, se configura como uma das ideologias mais eficientes de controle político da classe dominante.

Contudo, Pêcheux (2009), ao investigar como as ideologias funcionam na sociedade, aponta que seus principais mecanismos de difusão – os aparelhos ideológicos do Estado – não

¹² Art. §3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

¹³ Aprovada em 14 de maio de 2013.

¹⁴ Marx, 2010, p.49: As leis, a moral, a religião, são para ele meros preconceitos burgueses, atrás dos quais se ocultam outros tantos interesses burgueses.

¹⁵ Segundo Engels “O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida” (ENGELS, 2014, p.211).

são puros instrumentos da classe dominante, “este estabelecimento (dos aparelhos ideológicos do Estado) não se dá por si só, é ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de interesses” (PÊCHEUX, 2009, p.131). Nesse sentido, percebemos que o campo jurídico mesmo sendo um ambiente destinado a uma classe, “abre-se” para as minorias com o intuito de contemplar suas reivindicações, sendo “a função subordinada inevitável e, como tal, “necessária”, pela qual a classe dominante assegura o “contato” e o “diálogo” com o adversário de classe, isto é, o proletariado e seus aliados” (PÊCHEUX, 2009, p.131).

Considerando que a sociedade é atravessada por distintas ideologias, entendida neste estudo como “unidades de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa concepção” (GRAMSCI, 1975, p.135), o âmbito jurídico ao legitimar certos discursos políticos em formato de leis, legitima uma determinada ideologia em detrimento de outras, corroborando para sua hegemonização na sociedade.

Sobre o aspecto da **hegemonia**, é importante pontuar que ela se estabelece “quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum, [...] com frequência contraditória, que orienta - muitas vezes sem plena consciência - o pensamento e a ação de grandes massas de mulheres e homens” (COUTINHO, 2010, p.30)¹⁶. Dentro dessa lógica, o conceito de família defendido e propagado pela ideologia religiosa é inculcado nos sujeitos através do **consenso passivo**, sendo que esse tipo de consenso “não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo natural” (COUTINHO, 2010, p.31)¹⁷

Gramsci (1978) afirma que a existência de uma ideologia hegemônica não exclui a possibilidade de outras ideologias contrárias se manifestarem na sociedade, como é o caso dos defensores da ampliação do conceito de família, mais especificamente o movimento LGBT¹⁸,

¹⁶É importante frisar que o conceito de hegemonia de Coutinho, utilizado nesse estudo, diferentemente de Gramsci, abarca não somente as “ideologias orgânicas” como também as que se manifestam numa perspectiva da pequena política.

¹⁷Sobre a utilização dos conceitos: ideologia, hegemonia, contradição nesse estudo, é importante ressaltar que o nível de totalização abarcado é referente ao que Gramsci conceitua como a pequena política, compreendendo “as questões parciais ou cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas)” (GRAMSCI apud COUTINHO, 2010, p. 29). Entretanto, visamos uma ampliação do debate para a esfera da grande política – “que compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais.”(ibidem) – pois, assim como Coutinho (2010), acreditamos que a superação das desigualdades da sociedade neoliberal só ocorrerá quando a grande política voltar a ser principal pauta nos grandes debates políticos.

¹⁸Dentre os que compõem o grupo que lutam pela ampliação do conceito de família, a comunidade LGBT é mais representativa, consequentemente a mais citada nesse estudo.

que mesmo considerado uma minoria, forma um conjunto expressivo e tem conseguido, de certo modo, espaço na sociedade.

Nesse cenário conflitivo, percebemos a existência de dois grupos antagônicos que se relacionam por meio da **contradição**, sendo a defesa de distintas ideologias o motivo do enfrentamento entre eles. Cabe ressaltar que a contradição é entendida neste estudo como uma “relação ativa dos contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (KUENZER, 1998, p. 65 *apud* LEFEBRE, 1979, p. 190). Dessa forma, podemos dizer que há duas forças opostas lutando na arena política para legitimar – em forma de lei – o que acreditam ser a família.

Sobre os diferentes grupos (as minorias) que lutam por reconhecimento jurídico, social e histórico, Coutinho (2010) afirma que muitos deles ao defenderem suas bandeiras de luta individuais fragmentam a visão de conjunto, rompendo, dessa maneira, com a visão totalizante e universal de sociedade. Em certa medida, concordamos com o autor, pois é perceptível a indiferença de certos movimentos sociais às causas de outros movimentos. Outro exemplo que ilustra bem o comportamento individualista no interior dos grupos são as inúmeras fragmentações que ocorrem devido a incompatibilidade do que consideram primordial e secundário.

Em contrapartida, acreditamos que os movimentos sociais, especialmente: o LGBT, o feministas, o movimento negro e, os movimentos em defesa da reforma agrária, trouxeram para a esfera pública temas importantes, os quais durante muito tempo foram oprimidos por uma norma masculina, heterossexual, branca e urbanocêntrica. Tais grupos, ao problematizarem e “construírem” suas identidades, rompem com a lógica de conjunto hegemônico, introduzindo cores e formas ao que antes era tido como monocromático.

O problema de alguns movimentos sociais é o seu alvo, a maioria deles, por estarem associados a teorias nas quais acreditam numa suposta superação das discussões estruturais, lutam para conquistar espaço na vida cotidiana, na conquista de direitos na esfera jurídica, nos espaços de representação, na criação e efetivação de políticas públicas, etc, mas não lutam por uma transformação estrutural. Essa perspectiva “individual” dos grupos contribui para o fortalecimento do estado neoliberal, que tem como uma de suas premissas a individualização dos sujeitos, justamente para evitar a noção de conjunto (COUTINHO, 2010).

Outro aspecto importante de ser destacado sobre a relação entre o sistema neoliberal e os movimentos sociais é como o primeiro “acolhe” as demandas do segundo. Coutinho (2010), utilizando o conceito de Gramsci de revolução passiva, descreve que ao inserir os

movimentos nas pautas (jurídicas, sociais ou políticas), o estado neoliberal consegue obter o “total” controle da ordem social, pois ao atender minimamente os grupos minoritários evita-se revoluções “de baixo”.

Se de um lado temos uma visão que procura compreender as dinâmicas estruturais da sociedade e suas influências (e vice-versa) na vida cotidiana dos indivíduos, e do outro temos uma pluralidade de movimentos que visam o seu reconhecimento identitário, como fazer para dar conta do total e do específico sem desconsiderar as singularidades dos indivíduos/grupos?

Jules Falquet (2012), ao pontuar as contribuições políticas e teóricas do movimento feminista materialista francófono, parece nos indicar um caminho. Segundo a autora, esse movimento propõe como perspectiva teórica e de luta, qual seja, combater de forma imbricada os sistemas opressores de classe, sexo e raça, pois, ao perceberem que os sistemas atuam de forma conjunta, não há como superá-los separadamente ou de modo hierárquico. Nesse sentido, é necessário agregar não só o movimento lésbico e/ou feminista, mas todos aqueles que estão empenhados em transformar a sociedade.

Falquet (2012) apresenta um manifesto da Combahee River Collective publicado em 1979, nele consta

A definição mais geral de nossa política atual pode se resumir nos seguinte: nós estamos ativamente engajadas na luta contra a opressão racista, sexual, heterossexual e de classe, e nos damos como tarefa o desenvolvimento de uma análise e de uma prática integradas, baseadas no fato de que os principais sistemas de opressão são imbricados [interlocking]. A síntese dessas opressões cria as condições nas quais nós vivemos. Na condição de mulheres negras, nós vemos o feminismo negro como o movimento político lógico para combater as opressões múltiplas e simultâneas que afrontam o conjunto das mulheres de cor (Combahee River Collective, 2007 (1979) *apud* Falquet, 2012, p.17).

No Brasil, Heleith Safiotti foi uma das primeiras a discutir o tema da “imbricação dos sistemas opressores” no contexto nacional. No livro “O poder do macho” (1987), a autora aborda como o patriarcado-racismo-capitalismo se inter-relacionam formando um só sistema de exploração e dominação. Como conclusão, afirma que “a democracia plena só será possível quando eliminar as desigualdades entre as classes sociais, entre as etnias e entre os sexos” (SAFIOTTI, 1987, p.117).

Por não acreditarmos em mudança sem que haja uma transformação da estrutura e, por perceber que algumas teorias materialistas não dão conta dos aspectos identitários dos indivíduos, nos ancoramos, neste estudo, na teoria Feminista Materialista francófona para analisar como as discussões sobre as famílias vêm sendo abordadas no âmbito jurídico que

regulamenta a Educação Infantil em Feira de Santana, corroborando, dessa forma, com a ampliação do debate na esfera sociopolítica e gerando mecanismos para a transformação da sociedade.

CAPÍTULO III - A FAMÍLIA COMO CAMPO DE DISPUTA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Em diferentes formatos, estilos e enredos, as famílias da sociedade contemporânea têm se apresentado como uma instituição social cada vez mais diversa e mais livre das amarras normativas. Essas transformações têm sido alvo de discussões nas esferas política e social em países de todo o mundo. No Brasil, essas discussões começaram a ocorrer de forma mais evidente em 2011, quando o Supremo Tribunal Federal concedeu o direito à união estável a casais do mesmo sexo, reconhecendo-os como portadores de direitos civis conjugais. A partir dessa decisão, os três poderes têm sido palco de diversas manifestações que se configuram em dois lados da moeda, na qual um visa afirmar uma concepção tradicional de família e o outro legitimar as diversas formatações das famílias brasileiras.

Embora seja considerado um fato novo no cenário nacional, a batalha dos casais de homossexuais pelo reconhecimento jurídico, teve início em 1995, com o projeto de Lei Nº 1.151/95 apresentado na Câmara dos deputados pela então deputada feminista Marta Suplicy (MELLO, 2005). No projeto, a autora solicitava o direito a união estável entre pessoas do mesmo sexo a fim de “assegurar-lhes a proteção ao direito a propriedade e a sucessão”¹⁹ (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1995, p. 05827). Apesar de ter passado por quatro comissões - sendo alterado por significativos substitutivos - e ter tramitado na Câmara por mais de seis anos, o projeto não foi aprovado, sendo retirado de pauta no ano de 2001 pelos “Srs. Líderes”²⁰.

Mello (2005), no livro “Novas famílias: Conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo”, realiza uma análise sobre o processo de tramitação do PL 1.151/95. Segundo o autor, um dos principais motivos que impediram o avanço do projeto foi o fato do Estado, enquanto aparato político, ser constituído basicamente por homens em sua maioria vinculados a instituições religiosas “que pautam sua atuação política em crença e em valores socialmente definidos como masculinos, muitas vezes numa feição claramente machista” (MELLO, 2005, p.19).

¹⁹ Diário da Câmara dos deputados nº32, disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21NOV1995.pdf#page=41> <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21NOV1995.pdf#page=41>

²⁰ Informação obtida na página eletrônica da Câmara dos deputados, disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=16329> Acesso em: 25/08/2017).

A partir do ano 2007, alguns estados brasileiros começaram a reconhecer juridicamente a união estável de casais do mesmo sexo²¹. Diante da aprovação nas esferas estaduais e do número cada vez mais crescente de pedidos, o então Procurador Geral da República, Roberto Gurgel, entrou com uma medida liminar (4277) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 22 de julho de 2009 solicitando o reconhecimento das uniões entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar²² (MIGALHAS, 2011). Passados quatro anos de tramitação, no dia 05 de maio de 2011 os ministros²³ do STF reconheceram, por unanimidade, a união estável para casais homossexuais (MIGALHAS, 2011).

Apesar da decisão se constituir como um avanço memorável para a comunidade LGBT, a resolução não altera os artigos do Código Civil brasileiro que prevê a união estável e o casamento somente para as uniões entre o homem e a mulher. Com isso, alguns casais enfrentaram (e ainda enfrentam) dificuldades em efetivar seu direito ao se depararem com cartórios contrários a decisão do Supremo.

Visando superar esse impasse, Marta Suplicy, desta vez como senadora, deu entrada no Senado no dia 29/09/2011 com o Projeto de Lei Nº 612/2011 que prevê a alteração dos artigos do CC. Tal projeto ainda encontra-se em tramitação na casa juntamente com outros semelhantes e contrários ao da senadora.

Como forma de fazer valer a decisão do STF em todos os cartórios do país, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou em 14 de maio de 2013 a Resolução Nº 175 que obriga os cartórios além de reconhecerem a união dos casais homossexuais como união estável, converter tal relação em casamento (se for desejo do casal) e o direito a celebração de casamento civil (RESOLUÇÃO Nº 175 de 14/05/2013).

Tais concessões, sobretudo a que garante direito ao casamento, incomodou as comunidades religiosas, sobretudo as cristãs que criticaram a ação do conselho alegando arbitrariedades e exercício inconstitucional de função (Associação Nacional de Juristas Evangélicos, 2013; CNBB, 2013)²⁴. A Comunidade Nacional Brasileira de Bispos

²¹Goiás, <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI35190,11049TJGO+Reconhecida+uniao+estavel+entre+homossexuais> Minas Gerais <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI38555,21048-Juiz+de+Belo+HorizonteMG+reconhece+uniao+homoafetiva+para+garantir> Rio Grande do Sul <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI51798,101048TJRS+Reconhecida+a+uniao+estavel+durante+25+anos+entre+duas+mulheres>

²² Informações extraídas da página: <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI132610,11049-STF+reconhece+uniao+homoafetiva>

²³ Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Joaquim Barbosa, Gilmar Mendes, Marco Aurélio, Celso de Mello, Cezar Peluso, Cármen Lúcia Antunes Rocha, Ellen Gracie e Ayres Britto.

²⁴<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI180135,101048Anajure+emite+carta+aberta+contra+resolucao+so+bre+casamento>

(CNBB), no dia 16 de maio de 2013, publicou uma nota sobre a decisão do CNJ afirmando que

Com essa Resolução, o exercício de controle administrativo do CNJ sobre o Poder Judiciário gera uma confusão de competências, pois orienta a alteração do ordenamento jurídico, o que não diz respeito ao Poder Judiciário, mas sim ao conjunto da sociedade brasileira, representada democraticamente pelo Congresso Nacional, a quem compete propor e votar leis (CNBB, 2013).

No mesmo documento, os bispos, ao justificarem o motivo pelo qual os casais homossexuais não podem ser considerados como entidade familiar, reiteraram sua concepção de família ancorando-se na perspectiva biologizante, na qual justifica a procriação como o ato que legitima a complementação entre o masculino e feminino como a única forma de união válida.

As uniões de pessoas do mesmo sexo não podem ser simplesmente equiparadas ao casamento ou à família, que se fundamentam no consentimento matrimonial, na complementaridade e na reciprocidade entre um homem e uma mulher, abertos à procriação e à educação dos filhos (CNBB, 2013).

Cinco meses após a aprovação da Resolução Nº. 175, no dia 16/10/2013, parlamentares vinculados a instituições conservadoras, contrários a decisão do CNJ, apresentaram um projeto de lei intitulado Estatuto da Família (PL Nº 6583/2013) com a finalidade de deslegitimar a decisão do Conselho na Câmara dos Deputados. O projeto, de autoria do deputado Anderson Ferreira (PR), tinha como objetivo reforçar a visão heteronormativa, excludente e patriarcal acerca da instituição familiar, reconhecendo-a apenas como uma “união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (Art 2º, PL6583/2013). O texto ainda propõe outras medidas a serem adotadas, como: a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente para banir a adoção por casais homossexuais e a implementação de uma disciplina sobre a família nas escolas.

No dia 12 de novembro de 2013, um mês após a apresentação do PL Nº 6583/2013, a senadora Lídice da Mata (PSB/BA) apresentou no Senado o Projeto de Lei Nº 470, também intitulado de Estatuto da Família. Diferente do projeto que tramita na câmara, o PL Nº 470 assegura que “o direito à família é direito fundamental de todos” (Art. 2º, PL. Nº 470).

No ano de 2015, o Estatuto da família “religioso” foi aprovado por uma Comissão Especial da Câmara dos Deputados com 17 votos. Parlamentares contrários à decisão, como

Erika Kokay (PT-DF) e Glauber Braga (PSol-RJ) inviabilizaram, por meio de recurso, a ida do projeto ao Senado²⁵.

A aprovação do documento pela comissão especial foi amplamente divulgada pela mídia na época, o que permitiu o conhecimento da sociedade civil sobre o documento e seus desdobramentos. Diversos movimentos sociais nacionais e internacionais ligados ou não a comunidade LGBT repudiaram a ação dos parlamentares que votaram a favor do projeto, sendo pauta de denúncia nas diversas Paradas Gays do país em 2015²⁶.

Atualmente, os dois Estatutos da Família encontram-se em tramitação em suas respectivas “casas”, um na Câmara dos Deputados e o outro no Senado Federal. Enquanto isso, seus representantes continuam lutando nesses e em outros espaços para fazer valer em forma de lei os seus conceitos de família.

3.1 Os agentes envolvidos na batalha jurídica

De acordo com o exposto, vimos que existem dois grupos lutando na arena política para legitimarem o que consideram por família. De um lado, estão os conservadores, tendo como principais representantes os grupos de religiosos que visam manter a concepção tradicional de família, ainda presente nas principais leis que regem o país. Do outro, um grupo heterogêneo liderado por uma parcela da comunidade LGBT, no qual pretende ampliar tal concepção para contemplar as diversas formatações familiares existentes no Brasil e no mundo.

Apesar de estarem presentes no mesmo espaço, lutando pelos seus interesses, os grupos em questão possuem realidades distintas no que tange ao número de “adeptos” às suas causas. O grupo de religiosos tem um número expressivo de pessoas²⁷ que defendem sua ideologia, já o grupo que almeja a ampliação da concepção de família, possui um número “tímido” – porém crescente – de sujeitos que fazem parte ou, por outras razões, uniram-se às causas da comunidade LGBT.

Esse desequilíbrio entre as forças evidencia a supremacia histórica dos discursos religiosos sobre a sexualidade no Ocidente, no qual os desviantes do que era preconizado pela

²⁵Dados obtidos no site da Câmara dos deputados, disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/497879-CAMARA-APROVA-ESTATUTO-DA-FAMILIA-FORMADA-A-PARTIR-DA-UNIAO-DE-HOMEM-E-MULHER.html> Acesso em: 25/08/2017)

²⁶<http://exame.abril.com.br/brasil/parada-lgbt-no-rj-critica-aprovacao-do-estatuto-da-familia/>; <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/11/parada-lgbt-de-fortaleza-critica-exclusao-do-conceito-de-familia.html>; <http://www.pt.org.br/estatuto-da-familia-e-inconstitucional-avalia-especialista/>

Igreja como padrão, eram duramente perseguidos e patologizados como portadores de transtornos psiquiátricos (BORRILLO, 2010).

Borrillo (2010), ao investigar a trajetória histórica da homossexualidade, relata que foi em Roma onde ocorreu a primeira proibição à homossexualidade no âmbito jurídico, por interferência da Igreja. Sobre esse episódio o autor relata

(...) O cristianismo, herdeiro da tradição judaica, transformará a heterossexualidade no único comportamento suscetível de ser qualificado como natural e, por conseguinte, como normal. Ao outorgar esse caráter natural, em conformidade com a lei divina, às relações sexuais entre pessoas do sexo diferente, o cristianismo inaugurou, no ocidente, uma época de homofobia, totalmente nova, que ainda não havia sido praticada por outra civilização (BORRILLO, 2010, p.47-49).

Desse modo, instituindo a heterossexualidade como a única forma de relação “natural”, logo, a única válida, a Igreja passa a propagar juntamente com o Estado um perfil feminino para as mulheres e masculino para os homens e, conseqüentemente a ideia de complementaridade entre os sexos para a formação de uma “entidade sagrada”, merecedora de proteção jurídica e religiosa, a família (BORRILLO, 2010).

Assim, por muito tempo, o único modelo de família legitimado tanto no discurso quanto nas leis foi o heterossexual. Contudo, as relações “desviantes” sempre existiram paralelamente ao instituído legalmente (BORRILLO, 2010). Hoje, é possível visualizar uma possível ruptura com a lógica cristã no âmbito legal em alguns países que reconhecem outras formatações de família além da heterossexual, todavia ainda há um longo caminho para se alcançar a superação dos discursos hegemônicos religiosos sobre a família.

A comunidade LGBT além de possuir muitas desvantagens quando comparada ao grupo dos religiosos, possui uma fragmentação dentro do próprio grupo sobre a questão do direito ao reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo, o que faz diminuir ainda mais o número de pessoas envolvidas na causa.

Dentre os representantes contrários, estão as lésbicas feministas radicais. Jules Falquet, militante e pesquisadora do movimento lésbico feminista radical, afirma que “para chegar a uma igualdade maior, o caminho politicamente mais interessante seria lutar pelo desaparecimento da instituição matrimonial” (FALQUET, 2014, p. 253). A autora reforça sua colocação ao considerar que a luta por questões pontuais, como é o caso do casamento, não colabora com o processo de transformação da sociedade (FALQUET, 2014). Nessa perspectiva, a luta pelo reconhecimento legal ao casamento e, conseqüentemente, à família

nada mais é do que um enquadramento ao conjunto de práticas atreladas a lógica heterossexual²⁸.

Em contrapartida, Luiz Mello (2001) relata que

o não reconhecimento social e jurídico das relações amorosas estáveis entre gays e entre lésbicas como uma família é a principal interdição que atinge os homossexuais no contexto da realidade brasileira, especialmente no tocante à socialização de crianças, estando fundada numa defesa irrestrita da conjugalidade e da parentalidade como possibilidades limitadas ao universo da norma heterocêntrica (MELLO, 2001, p. 201)

As visões dos autores sobre a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e o seu reconhecimento como entidade familiar, apesar de serem distintas no que pese o método de superação da heterossexualidade, possuem como objetivo comum abalar as estruturas desse sistema. A primeira, considerando a importância de transformação numa perspectiva macro (grande política) nos indica a importância de não perdermos de vista o alvo principal, o patriarcado; a segunda, partindo de uma perspectiva micro (pequena política), aponta a necessidade de ampliarmos o espaço de discussão nas distintas esferas de poder para garantir o direito à cidadania aos LGBTs.

Objetivando evidenciar a expressividade das famílias que rompem com a lógica padronizada de família no Brasil, a comunidade LGBT uniu-se a outros sujeitos que possuem famílias não convencionais para lutarem por reconhecimento jurídico (MELLO, 2005).

São homens e mulheres que, transcendendo os limites de classe, sexo, gênero, raça, etnia, religião, geração, nacionalidade e orientação ideológica, enfim, transcendendo praticamente todas as fronteiras, trazem em seus pensamentos, intenções e atos, ainda que de forma nem sempre intencional e deliberada, a marca (estigma) im(ex)plícita da transgressão, desafiando fundamentos básicos da normatividade social por meio de suas vivências amorosas e sexuais (MELLO, 2005, p. 203)

A presença desse grupo heterogêneo nos espaços de poder, sobretudo nos debates sobre a família, tem causado incômodo e mobilizações de novos grupos de religiosos em todo o país. O Movimento Cristão em Defesa da Família é o exemplo mais exitoso dessas ações. Liderado pelo pastor Gilson Bifano, o grupo “nasceu” a partir de um encontro de pastores que

²⁸ Segundo Falquet (2012, p.22) “a heterossexualidade (1) não é natural, mas social (2) não é uma prática social, mas uma ideologia (...) e, sobretudo, (3) que esta ideologia que é a base da opressão patriarcal das mulheres, de sua apropriação pelos homens, é fundamentada na crença fervorosa e incessantemente renovada na existência de uma diferença dos sexos (...) esta diferença dos sexos constitui um postulado subjacente não só ao senso comum, mas ao conjunto das “ciências” ocidentais, da psicanálise até a antropologia.

visavam “defender a família” em uma reunião no Congresso Nacional em 2014²⁹. Segundo informações contidas na página do movimento³⁰, o objetivo do grupo é “defender, fortalecer e promover ações integradas de modo a assegurar, de forma eficaz, a manutenção da família, de acordo com os princípios da Bíblia Sagrada, Palavra de Deus, e de seus integrantes” (MOVIMENTO CRISTÃO EM DEFESA DA FAMÍLIA, 2018).

Como forma de enfrentamento, os grupos LGBTs junto com outros movimentos sociais, criaram a campanha “#NossaFamíliaExiste”, no dia 16 de dezembro de 2014. O objetivo da campanha era “incentivar famílias compostas por casais homoafetivos - ou qualquer família que fuja do 'padrão' de homem, mulher e filhos - a postarem fotos nas redes sociais segurando um cartaz com a *hashtag* #NossaFamíliaExiste ao lado de árvores de Natal”³¹. O resultado evidenciou – a partir do número de compartilhamentos do termo – um número significativo de sujeitos que defendem a luta pela ampliação da concepção de família na esfera jurídica.

Diante do exposto, podemos perceber que a relação entre o grupo de religiosos e o movimento LGBTs possui uma história que denuncia a perseguição do primeiro para com o segundo. O aparato legal foi um dos instrumentos utilizados pela igreja juntamente com o Estado para estabelecer a hegemonia discursiva de como deve ser a família, bem como as práticas sexuais permitidas e abominadas. Visando transformar esse discurso, a comunidade LGBT tem investido bastante esforço para modificá-lo se inserindo nos principais espaços de produção e propagação, como o âmbito jurídico e o educacional.

²⁹ Na página do Movimento Cristão em Defesa da Família, de onde extraímos a informação sobre o histórico do grupo, não consta informações sobre o as pautas debatidas na reunião do Congresso.

³⁰ Página do movimento: http://clickfamilia.org.br/emdefesadafamilia/index.php/acoes/?event_id1=2 (Acessado em: 31/01/2018)

³¹ <http://igay.ig.com.br/2014-12-17/campanha-nossa-familia-existe-pede-mudancas-no-texto-do-estatuto-da-familia.html>

CAPÍTULO IV - HISTORICIDADE DOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FEIRA DE SANTANA-BAHIA

A educação, assim como o espaço jurídico, também tem sido um espaço no qual, religiosos e representantes da comunidade LGBT têm travado batalhas para inserir nas pautas curriculares suas concepções de família e, conseqüentemente a forma como deve ser discutida a sexualidade. Assim, abordaremos brevemente neste capítulo as circunstâncias nas quais os principais documentos legais que subsidiam a Educação Infantil de Feira de Santana foram formulados e sancionados, para através da historicidade obtermos uma visão ampla sobre os agentes envolvidos nos processos de tramitação, seus posicionamentos ideológicos, bem como as formações ideológicas que foram legitimadas nos textos.

4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Nº 9.394/96 — rege a educação no país, por isso chamada, de “carta magna da educação” quando se quer acentuar a sua importância, situa-se imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira (SAVIANI, 2007, p.2). Antes de ser aprovada e sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a LDB foi um ponto de pauta bastante debatido na seara política entre os anos de 1988 a 1996. Interesses políticos, ideológicos, mudanças de governo³² e a reforma do modelo de estado, foram alguns dos fatores que contribuíram para que o projeto demorasse anos para ser sancionado (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2010).

As discussões em torno da LDB iniciaram em 15 de dezembro de 1988 — logo após a promulgação da Constituição Federal³³ — pelo deputado Octávio Elísio, que apresentou na Câmara dos Deputados o primeiro projeto de LDB (SAVIANI, 2008). Nesse período, intitulado de Nova República, o cenário político brasileiro passava por modificações significativas no que tange a “abertura do diálogo” das questões políticas com a comunidade civil (FONSECA, 2009). Inserido nesse contexto, o projeto apresentado pelo deputado foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Redação onde foi criado o grupo de trabalho da LDB pelo relator da Comissão, Jorge Hage, sob a coordenação de Florestan Fernandes (SAVIANI, 2008).

³² José Sarney (85-90); Fernando Collor (90-92); Itamar Franco (92-95); Fernando Henrique Cardoso (95-2003).

³³ A Constituição Federal foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988.

A partir das discussões nas Conferências Brasileira de Educação (CEBs) e a criação do Fórum Brasileiro da Escola Pública, onde mais de 34 instituições científicas e sindicais da área participaram, foi formulado um substitutivo do documento original, nomeado de Substitutivo Jorge Hage. Nele, foram anexados sete projetos completos, 17 projetos que tratavam de assuntos específicos ao documento original e 978 ementas dos deputados de diferentes partidos (FRIGOTTO, 2010; SAVIANI, 2008, p.57). Sobre os anexos, Saviani destaca que

[...] além das propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundos das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator (...) o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tenha notícia no Congresso Nacional (2008, p.57).

Em 1990, durante o início do governo de Fernando Collor de Mello, o Substitutivo Jorge Hage foi analisado detalhadamente pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, presidida pelo Deputado Carlos Sant'Anna. Durante o processo de análise, o projeto sofreu algumas modificações - inclusive no seu nome, passando a se chamar Substitutivo da Comissão -, sendo constituído por 172 artigos diluídos em 20 capítulos (SAVIANI, 2008, p.58). Florestan Fernandes (1992, p.28) ao analisar a tramitação da LDB na Câmara relata

Eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderia ter vigência durante 10 ou 15 anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira. No entanto, os interesses que se colocaram dentro do parlamento são tão destrutivos que o projeto que havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como PDS, PFL e outros – voltado a deliberação das comissões. E aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário. Eu comparo o que aconteceu um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada.

Enquanto o projeto-substitutivo tramitava na Câmara dos Deputados, iniciativas similares entravam em cena no Senado³⁴, dentre eles, o projeto de LDB de autoria do Senador

³⁴ Sobre esse assunto Saviani (2008, p. 127) esclarece que “Numa sistemática de funcionamento bicameral como é o caso do Parlamento brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer das duas casas do Congresso. Assim, se um projeto começa a sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado que funcionará como a casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar a Câmara para deliberação final após a qual

Darcy Ribeiro, apresentado em 20 de maio de 1992. O projeto apresentado pelo senador possuía 110 artigos e continha conteúdos distintos ao projeto que tramitava na Câmara, sendo que

Diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senador tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 2008, p. 129).

Apesar do conhecimento técnico de Darcy Ribeiro sobre os mecanismos para agilizar processos dentro da casa e da sua articulação com representantes do governo, o texto não foi aprovado no Senado, devido às pressões dos movimentos sociais que acompanhavam a tramitação do documento coletivo no congresso, sendo arquivado em 18 de fevereiro de 1993 (SAVIANI, 2008).

Passados quase dois anos entre disputas políticas na Câmara dos Deputados, o projeto-substitutivo finalmente obteve sua aprovação final em 13 de maio de 1993. Apesar das modificações sofridas com a incorporação das ementas sugeridas pela relatora da Comissão de Educação, e com a alteração do título do Capítulo V que passou de “Do Sistema Nacional de Educação” para “Da Organização da Educação Nacional”, a “essência” do texto foi mantida, sendo encaminhado para o Senado no mesmo ano (SAVIANI, 2008).

Frigotto (2010, p. 170) avalia essas alterações como “mutilações e subterfúgios” que evidenciam o campo educacional como um dos espaços onde claramente – como analisam alguns cientistas sociais – o Estado, enquanto sociedade política (Executivo, parlamento e judiciário) não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil.

Enquanto o substitutivo tramitava no Senado, ocorreu um entrave, no qual adiou suas tramitações na casa, pois era ano de revisão constitucional, momento decisivo para avaliar e indicar alterações ao texto da Constituição implicando diretamente na concentração de esforços daqueles que estavam empenhados a reduzir, enquanto outros visavam manter a atenção à Educação inscrita na Constituição.

é encaminhado para sanção ao Presidente da República que, por sua vez, detém o direito do veto (...) Caso o projeto comece a tramitar no Senado segue-se o mesmo processo, invertendo-se as posições; nessa hipótese é a Câmara dos Deputados que desempenha o papel de casa revisora”.

Com o projeto em mãos, o relator, paralelamente ao momento de instabilidade do cenário político, promoveu audiências públicas para debater de forma ampliada o texto, consultando representantes do governo, partidos políticos, entidades - inclusive religiosas - e integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública relacionados à Educação.

Após a realização da revisão constitucional, o relator Cid Sabóia apresentou como resultado das consultorias um novo substitutivo “que preservava a estrutura do projeto aprovado na Câmara, tendo incorporado aspectos aceitáveis do projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro” no Senado, sendo aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao plenário em 12 de dezembro do mesmo ano (SAVIANI, 2008, p. 155).

No início de 1995 profundas mudanças marcaram o Congresso Nacional, a começar pela posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994. As outras foram em boa parte consequências da primeira, pois com o novo presidente no poder as articulações políticas - entre aliados - foram rapidamente emergindo no cenário político, como o caso do senador Beni Veras (PSDB) - mesmo partido do presidente - que ao iniciar a nova legislatura, apresentou um requerimento solicitando o retorno do projeto-substitutivo à Comissão de Justiça e Cidadania (SAVIANI, 2008).

A solicitação do senador foi aceita e o projeto retornou à Comissão, indo para as mãos do líder da Comissão de Constituição e Justiça, Darcy Ribeiro, que se tornou o relator do processo. No dia 21 de março de 1995, o então relator apresentou um parecer sobre o projeto-substitutivo no senado alegando que o texto possuía “inconstitucionalidades de todo tipo”, considerando, dessa forma, o documento como inaproveitável (SAVIANI, 2008, p. 158). Sobre esse assunto, Saviani (2008, p.160) aponta que “em sua análise, o deputado teve os olhos voltados para a liberdade de iniciativa privada em matéria de educação descobrindo inconstitucionalidades onde suspeitava que os interesses dos privados seriam afetados”.

Em 08 de fevereiro de 1996, Darcy apresenta um “novo” projeto no Senado onde foi aprovado e encaminhado à Câmara dos Deputados. No dia 17 de dezembro do mesmo ano, o projeto foi aprovado na Câmara de Deputados seguindo para a apreciação do presidente da república no qual sancionou sem vetos o projeto no dia 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2008, p. 162).

Frigotto (2010) avalia a aprovação da nova LDB como uma derrota eminente das organizações democráticas que elaboraram e acompanharam a tramitação do projeto no parlamento durante os oitos anos. Para o autor, a junção e alquimia autocrática das propostas

do Ministério da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso e da proposta personalista do senador Darcy Ribeiro, reeditou o velho, o estado dualista e fragmentário.

Demo (2011, p.10), diferentemente de Frigotto, avalia a nova LDB como um avanço para o país, pois o número baixo de artigos (92 ao todo), “num país que tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação, falar pouco é garantia de não aumentar as bobagens, além de fugir das prolixidades usuais nessa parte”. O autor ressalta que a lei aprovada possui “ranços”, porém há “avanços” incontestáveis que vieram, em grande parte, pelas mãos do senador Darcy Ribeiro.

Ao expor seu ponto de vista sobre a LDB, Demo (2011) faz críticas aos que desejam uma “lei dos sonhos” em um país como o Brasil.

A LDB é uma lei “pesada”, que envolve muitos interesses orçamentários que interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades. Não teria qualquer condição de passar com um texto “avançado” no sentido de ser a “lei dos sonhos do educador brasileiro”. Como o Congresso Nacional é sobretudo um “pesadelo” as leis importantes não podem deixar de sair com sua cara e são, pelo menos em parte, também um pesadelo. Lei realmente “boa” só pode provir de um Congresso ‘bom’. Não é, obviamente, o nosso caso, pelo menos por enquanto. (DEMO, 2011, p.10)

O olhar do autor sobre a lei expressa certo conformismo e aceitação ao ajustamento do país à lógica do estado mínimo, pois ainda reconhecendo o texto do primeiro projeto de LDB como “avançado”, Demo defende a proposta de adequação do documento mencionado aos interesses privatistas e, conseqüentemente, o enxugamento dos gastos públicos com a educação e com os outros serviços sociais.

Sobre a implantação desse “novo” modelo de estado no Brasil, mais precisamente no âmbito educacional, Dourado (2002), afirma que foi nos anos 1990, especificamente durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) passou a exercer forte influência nas tomadas de decisões do governo, sendo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) o “equivalente a uma subseção do banco no país”.

Tais influências são resultados dos acordos firmados entre o Brasil e o BIRD, visto o acesso aos empréstimos do banco, condicionou o país a adotar suas diretrizes, engendrando alterações significativas nos processos de intervenção estatal “redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas” (DOURADO, 2002, p.240). Nesse processo, as políticas e ações direcionadas a educação passam a ter como principal

objetivo atender as ordens do “novo” modelo econômico mundial e não mais as necessidades da sociedade brasileira.

O processo de tramitação da LDB, como vimos nesse comentário histórico, evidencia a disputa por representatividade dos discursos no documento, onde, de um lado está o Estado e seus interesses privatistas e, do outro, a sociedade civil tentando legitimar e defender o direito a uma educação pública de qualidade. Ao final do processo, vimos que nessa “queda de braço”, o Estado, utilizando artifícios arbitrários, ganha mais uma vez a partida, cabendo à sociedade civil organizar outras resistências diante da presença ínfima dos poucos trechos - nos quais elaboraram de forma coletiva durante os fóruns e seminários - na lei já citada.

4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi instituída pela primeira vez em 07 de abril de 1999, sendo substituída pela versão revisada em 17 de dezembro de 2009. Os motivos que levaram a revisão do primeiro documento foram os avanços das políticas voltadas à infância ocorridas entre os anos de 2000 a 2009, sendo, as mais importantes: a obrigatoriedade da matrícula de crianças pequenas a partir dos quatro anos³⁵), a reafirmação da obrigatoriedade dos municípios de ofertar creches e pré-escolas (PNE 2001) e, o direcionamento do olhar às infâncias que vivem em contextos não-urbanos (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002).

Para introduzir as novas políticas e os avanços das discussões acerca da criança, da infância e das propostas pedagógicas voltadas a esse nível de ensino, iniciou-se em 2008 o debate sobre a necessidade de revisar a DCNEI. Nesse mesmo ano, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) organizaram estudos e debates em torno da Educação Infantil, resultando em uma série de documentos³⁶. Dentre eles, a base para a formulação do texto sobre as diretrizes específicas da educação básica, no qual incluía a EI (BRASIL, 2009).

No ano de 2009, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, apresentou a proposta de texto da DCNEI em uma reunião organizada pela Câmara da Educação Básica no mês de julho do mesmo ano. Nessa ocasião, estava presente Cesar Callegari, presidente da Comissão que se encarregou de elaborar as novas Diretrizes

³⁵ Inciso I, Art. 208, [Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009](#)

³⁶ “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009), “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009).

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e diversos representantes de movimentos e instituições ligadas à infância (BRASIL, 2009).

Em 5 de agosto de 2009, o relator da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese da diretriz em reuniões organizadas em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo, aos diversos movimentos sociais ligados a Educação Infantil, bem como, aos estudiosos da área. Nessa ocasião, foram introduzidas ao documento as demandas dos grupos, sendo encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2009). Em 17 de dezembro do mesmo ano, após ser despachada e homologada pelo ministro da educação, as novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil foram fixadas, passando a ser o documento orientador das práticas pedagógicas de instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade.

Essa síntese sobre o “processo histórico” da construção e implementação da DCNEI foi extraída do seu próprio texto, o que implica o conhecimento do fato a partir de um único ponto de vista, nesse caso, o do Estado. Não encontramos estudos que se deleitem sobre o processo de tramitação desse documento, tampouco, notas dos movimentos acerca das reuniões, o que nos impediu de traçar as contradições e dissensos acerca dos diferentes interesses dos grupos em torno das diretrizes.

Entretanto, ao relacionarmos o documento com as outras leis abarcadas neste estudo, notamos que, diferentemente dos outros, o processo de elaboração, tramitação e implementação da DCNEI ocorreu de forma rápida (2008-2009). Esse movimento ágil entre comissão-movimentos sociais-comissão reflete a urgência com que o documento estava sendo tratado no âmbito político educacional naquele período, resta questionarmos: quais motivos levaram a tamanha agilidade e mobilização política para a implantação das novas DCNEI?

A necessidade de articular as políticas voltadas ao atendimento infantil em um só documento pode ser considerada como um dos motivos que gerou a rapidez no processo de tramitação da diretriz. Fullgraf (2008), ao problematizar a implementação do programa “Família Brasileira Fortalecida pela Educação Infantil” do UNICEF/MEC, destaca que no primeiro período do governo Lula, identificou-se um processo de continuidades e descontinuidades na elaboração e implementação das políticas de educação infantil, gerando um quadro de políticas dispersas e com projetos antagônicos.

Assim, podemos considerar que as DCNEI instituídas no segundo período do governo de Lula, podem ter desempenhado o papel não só de articulação entre as políticas, como também na definição e legitimação dos conceitos e dos projetos de criança e infância que o governo “defendia”.

4.3 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação- PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta um planejamento com objetivos e metas de todos os níveis de ensino (infantil, básico e superior), com prazo de execução contabilizado em 10 anos. O plano fornece a perspectiva de pensar a educação como um direito de todos os brasileiros, ao longo de toda a sua vida. Esse documento, portanto, direciona a ação do Estado como um modelo teórico para a ação, constituindo-se como um plano contínuo político e uma peça técnica de referência para a ação pública no que diz respeito ao âmbito educacional.

Ao se pensar na estrutura de organização, objetivos, metas e idealização de educação prescritas no PNE, considera-se que este documento favorece uma perspectiva de avanço e progresso contínuo e dialógico. Toda a sistemática do documento contribui com uma progressão no que se refere ao desenvolvimento da educação do país em todos os seus níveis de maneira interligada. A proposta de planejamento por decênio, analisada no documento é prodigiosa. Entretanto, se faz necessário refletir sobre sua solidificação, uma vez que, a proposta necessita de implementação e financiamento para cumprir o que se propõe. Contudo, sabemos o quão o sistema do nosso país é arbitrário e classista.

Destarte, é relevante pensar sobre o histórico deste plano nacional, a fim de pensar sobre sua elaboração, organização, consolidação e aprovação. Tal perspectiva histórica é apresentada no PNE 2014- 2024, demarcando que a ideia de um plano geral de educação surgiu desde os pioneiros da educação nova, que com o manifesto lançado em 1932, propugnou-se a adoção deste planejamento comum a todos os seguimentos em prol de um diagnóstico de uma realidade educacional, a qual, identificou-se uma descontinuidade. Assim, em 1934, foram os pioneiros da educação nova que elaboraram a primeira proposta geral de educação nacional com o objetivo de oferecer oportunidades iguais para todos.

Ainda de acordo com o PNE (2014), em 1934 a constituição atribuiu à união a competência para fixar o plano nacional de educação, atribuindo-lhe prazos de renovação. Assim, em 1937 o Conselho Nacional de Educação elaborou um projeto estabelecendo o prazo de revisão em 10 anos. “As duas constituições posteriores (1934 (1937 e 1946) não previram o Plano Nacional de Educação, mas a Lei Nº 4.024/1961 [...] incumbiu o então Conselho Federal de Educação de elaborá-lo. Assim, em 1962, surgiu o primeiro PNE” (BRASIL, 2014, p. 13).

Entretanto, este primeiro PNE de 1962, não foi delegado pela lei, tratou-se de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

A constituição de 1988 também previu o PNE estabelecido por lei, a LDB (Lei Nº 9.394/96) também apresentou a proposta de elaboração, mas com o prazo de um ano para ser encaminhado ao Congresso Nacional.

Concomitantemente o PNE só foi aprovado e constituído por lei em 2001, através da Lei Nº 10.172 que vigorou de 2001 a 2010. Já em 2010, houve a aprovação do PNE por mais um decênio, desta vez proferida entre 2011-2020, o atual documento sustenta as propostas de educação nacional integralizada, democrática e igualitária.

Ao analisar a constituição do PNE de 2001 a 2010 instituído por meio da Lei Nº 10172 de 9 de janeiro de 2001, percebeu-se que ele apresenta diagnósticos e propostas para todos os seguimentos da educação, dentre essas propostas identifica-se que a maioria também encontra-se presente no atual PNE de 2014 a 2024.

Vale ressaltar que o PNE 2014 a 2024, possui o desafio de 20 metas a serem cumpridas, elencando-se 254 estratégias de execução. Especificamente a segunda meta apresenta 10 diretrizes, são elas

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 32).

Essas diretrizes são sancionadas para concretização no prazo de 10 anos, contudo, destaca-se que algumas delas (I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar;) também estavam previstas no PNE de 2001 a 2010, de modo que houve uma prorrogação de mais de 10 anos para a sua concretização.

Dermeval Saviani (1999) coloca em cheque questões sobre sistemas de educação, sistema de ensino, planos de educação, entre outros enfatizando suas contradições e leis que muitas vezes se contradizem. O autor, apresenta um levantamento histórico de como surgiu o Plano Nacional de Educação, trazendo todo o viés de organização, implementação e

consolidação, de 1934 até o ano de 1999 em que seu texto fora produzido. Destacando suas incongruências e estabelecendo uma crítica referente ao sistema educacional do país em suas desigualdades.

Destacamos que verifica-se um adiamento dos objetivos previstos em cada PNE pensado, uma vez que com o prazo de cumprimento das diretrizes esgotado, a solução encontrada tem sido estabelecer novos prazos e desta forma, a solidificação da perspectiva de educação qualitativa, democrática, política, ética e cidadã elencada no PNE, fica apenas na utopia.

Cury (2009), por sua vez, também relata a história de criação e aceitação do PNE, demarcando que o CNE velho e o novo, o CFE, e a LDB, foram fundamentais para construção do que se tem como PNE. Ele faz uma reflexão afirmando que o interesse político sempre prevalece acima do interesse coletivo.

Assim, as manifestações da sociedade civil identificada com o problema educacional, pais clamam ao Estado por um plano que supere reformas parciais e descontínuas que consiga obter uma visão global do problema. De acordo com Cury (2009), o atual plano se liga com os seus antecessores em dupla dimensão: “os três planos ocorrem nos tempos de regime democrático; os três planos podem ser considerados do ponto de vista de sua efetivação como plano, como fracasso” (CURY, 2009, p. 15).

Concomitantemente, continua desafiador o enfrentamento da questão federativa em face da exigibilidade de planos de educação. De maneira que, por mais leis que tenhamos falta uma que dê consequência à educação proclamada em nossa Constituição Federal, como o primeiro dos direitos sociais.

Dessa forma, se faz necessário colocar em prática as leis sem omiti-las, pois não há diferença entre ausência de ofertas e um oferecimento irregular. É emergente pensar sobre estratégias que fomentem pensar o PNE em sua plenitude, de tal forma que este documento relevante e de suma importância para a melhoria da educação do país possa ganhar o que ele nunca teve: uma via de efetivação e de mobilização.

4.4 Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE)

O Plano Estadual de Educação da Bahia (2016-2026) se configura como uma versão reformulada do antigo plano estadual aprovado em 2006. A necessidade de revisar o plano decorreu da implementação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual estabeleceu novas diretrizes a serem incorporadas em todos os planos dos estados e

municípios brasileiros (FEEBA, 2015). A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, comandada pelo então secretário Osvaldo Barreto Filho, designou o Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) como responsável pela organização e reformulação do plano³⁷.

Em julho de 2014, o Feeba iniciou os trabalhos organizando uma comissão com seus integrantes onde dividiu grupos por níveis e modalidades de ensino. Feita a divisão, a comissão se reuniu com especialistas de diferentes áreas para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes baianos (FEEBA, 2015).

Somente após a elaboração de um texto prévio, o Feeba foi ao encontro dos movimentos sociais vinculados a Educação³⁸ para dialogar as propostas contidas no texto. Nesses diálogos os encaminhamentos dos movimentos foram levados em consideração pela entidade (FEEBA, 2015). Passado o momento de diálogo com os movimentos, a entidade promoveu reuniões com os órgãos dos sistemas formais de ensino³⁹ para, assim como fez com os movimentos, apresentar as propostas e escutar as demandas dos órgãos sobre o texto (FEEBA, 2015).

No dia 08 de maio de 2015, foi apresentada a primeira versão do PEE (2015-2025), numa plenária organizada pelo Feeba. Nessa ocasião estava presente o secretário de educação do estado da Bahia, Osvaldo Barreto Filho – não há menção a participação dos movimentos sociais e a sociedade civil no documento onde extraímos a informação. O processo de escuta pública iniciado nessa plenária ocorreu em outros momentos entres os meses de maio e junho do referido ano. As sugestões e encaminhamentos feitos durante as apresentações públicas foram incluídas, “na medida do possível”, no texto do referido documento (FEEBA, 2015).

Em 08 de junho do mesmo ano, a Feeba, entregou o projeto de lei do PEE para o governo do Estado, liderado pelo Governador Rui Costa, para apreciação (FEEBA, 2015, p.02). Em agosto de 2015, o documento foi encaminhado à Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA). Ao ter conhecimento do texto, o Deputado Pastor Sargento Isidório, ancorado em uma vertente religiosa de base conservadora, apresentou uma ementa ao texto do plano⁴⁰ na qual sugeria o ensino do criacionismo nas escolas e a proibição do debate sobre gênero e diversidade sexual. Com a apresentação da ementa, o processo de votação foi adiado para a apreciação do documento.

³⁷Informações retiradas do sítio eletrônico: <http://fne.mec.gov.br/foruns-estaduais/giro-pelos-estados/881-na-bahia-forum-estadual-discute-sne-e-bnc> (Acessado em : 26/10/2017)

³⁸ Não consta no documento quais movimentos sociais os representantes do Feeba dialogaram.

³⁹ Conselhos municipais, o próprio Conselho Estadual de educação, instituições de ensino superior, setores e segmentos de secretarias de educação (municipais e estadual), a comissão de educação da Assembleia Legislativa do Estado, entidades civis e organismos técnico-científico como a Academia Baiana de Educação, representação regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae).

⁴⁰PL N° 21.625/2015

Ao tomar conhecimento da proposta do deputado, entidades vinculadas à educação, aos direitos humanos e aos movimentos sociais do estado, sobretudo aos negros e LGBTs, emitiram notas e organizaram mobilizações contrárias a ementa⁴¹. Atitudes semelhantes ao do Sargento Pastor Isidório também ocorreram em outros estados, municípios e até mesmo no âmbito Federal, como vimos no tópico do PNE, o que gerou a mobilização de diversos seguimentos da sociedade a favor da discussão de gênero e sexualidade nas escolas em todo país⁴².

Em 03 de maio de 2016, quase um ano depois do limite máximo estabelecido para a implementação dos planos, uma nova reunião foi feita para discutir o PEE-BA na ALBA. A emenda PL Nº 21.625/2015, de autoria do Deputado Isidório, foi refutada pelos seus colegas, sendo apresentada outra emenda que sugeria a alteração dos termos “diversidade sexual” e “gênero” por “respeito à diversidade”. Sobre a substituição dos termos, o presidente da Comissão de Constituição e Justiça, Deputado Joseildo Ramos (PT) relatou “o que foi feito foi um ajuste no texto original para que tanto os contrários quanto os favoráveis fossem contemplados”⁴³.

Na avaliação do professor Leandro Colling, coordenador do Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade (Ufba), a alteração do texto original se configura como uma derrota, pois diferentemente do modo feito na Assembleia, o primeiro texto foi construído coletivamente por representantes de diversas entidades vinculadas às minorias e à Educação (JORNAL CORREIO, 2016)⁴⁴. Sobre a retirada dos termos, o professor pontuou

Não há mais nada sobre gênero e diversidade no plano. Foi retirado da proposta tudo que falava sobre gênero e identidade. Esses termos marcavam as questões que precisavam ser discutidas e foram substituídos pelo termo “guarda-chuva” do respeito à diversidade, que é amplo e não delimita as questões como deveria. O movimento negro, por exemplo, também sai perdendo, porque marcadores envolvendo essa temática também foram substituídos (JORNAL CORREIO, 2016)⁴⁵.

⁴¹ Nota técnica nº 24/2015- CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC, 17 de agosto de 2015; Nota do fórum estadual a respeito da afronta ao plano nacional de educação em direitos humanos e do ultraje às diretrizes curriculares nacionais para a educação em direitos humanos, 20 de agosto de 2015; Nota pública CNE, 1º de setembro de 2015.

⁴² Informação retirada no sítio: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>. Acesso em: 26/10/2017)

⁴³ Informações e citação retiradas do sítio eletrônico: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/plano-estadual-de-educacao-sera-votado-amanha-artigos-sobre-ensino-de-genero-e-sexualidade-sao-alterados/> Acesso em: 22/10/2017)

⁴⁴ Ibidem

⁴⁵ Ibidem

Em 04 de maio de 2016, sob a presença expressiva dos movimentos sociais LGBT, negro, de mulheres e religiosos, a Assembleia Legislativa iniciou a votação da nova ementa do PEE. Nessa ocasião, os cinco artigos do projeto que falavam sobre o ensino de gênero e diversidade sexual foram substituídos pelo termo "respeito à diversidade"⁴⁶. Apesar de ter 11 votos contrários⁴⁷ às mudanças, o novo texto foi aprovado pela maioria dos presentes, sendo encaminhado para o governador Rui Costa no mesmo dia. Em 11 de maio de 2016, o Plano Estadual de Educação da Bahia foi sancionado pelo governador, sendo publicado no Diário Oficial no dia 12 de maio do mesmo ano⁴⁸.

As informações sobre a elaboração, tramitação e aprovação do PEE aqui apresentadas, apesar de não conter elementos mais detalhados por conta do número incipiente de fontes que tratam sobre o processo do documento, evidenciam a supremacia dos discursos religiosos também no âmbito legislativo estadual da Bahia. Pois, apesar da emenda do Pastor Isidório não ter sido formalmente aprovada, o que vimos no texto final do plano, com a exclusão dos termos gênero e sexualidade, foi a deliberação do estado ao proselitismo religioso. Com isso, assistimos mais um episódio de opressão à diversidade.

4.5 Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME)

O Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (Lei Nº 3651) se configura como uma versão revisada e aprimorada do PME – 2006 (FEIRA DE SANTANA, 2016). Os motivos que levaram à revisão do documento, assim como ocorreu com o PEE, foi a implementação do novo PNE (2014-2024), no qual, ao estabelecer novas diretrizes, metas e estratégias, recomendou os estados e municípios de todo país adequarem seus planos à nova versão do documento (FEIRA DE SANTANA, 2016; SALVADOR, 2016).

Em 31 de março de 2015, foi instituído o Decreto Municipal Nº 9.540, o qual nomeou os integrantes para compor a Comissão responsável pela elaboração do novo PME de Feira de Santana. Compuseram esse grupo: representantes do Conselho Municipal de Educação; professores, gestores e funcionários das redes municipal, estadual e privada; representantes do Sindicato dos Profissionais de Educação (APLB); professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB);

⁴⁶ Informações retiradas do sítio eletrônico: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/em-meio-a-confusao-plano-de-educacao-e-aprovado-sem-terminos-genero-e-sexualidade/> (data de acesso: 22/10/2017)

⁴⁷ Votaram contrários às mudanças os deputados Fabíola Mansur, Marcelino Galo, Fabricio Falcão, Gika, Marcell Moraes, Fátima Nunes, Bobô, Luíza Maia, Maril Del Carmen, Neuza Cadore e Zó

⁴⁸ Informações retiradas do sítio eletrônico: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/05/plano-estadual-da-educacao-e-sancionado-pelo-governador-da-ba.html> Acesso em: 22/10/2017)

representantes da comunidade; representantes dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário; ONG; Ministério Público e Sociedade Civil (FEIRA DE SANTANA, 2016).

Durante os meses de abril, maio e junho, a Comissão organizou diversas reuniões “buscando estabelecer as metas e estratégias, de acordo com demandas, realidade e perspectiva de avanço na educação do município” (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 03). Nesse período, se divulgou à sociedade feirense as datas que aconteceria a II Conferência Municipal de Educação⁴⁹, a qual tinha como objetivo dialogar com todos os interessados sobre o plano que estava sendo construído.

A II Conferência Municipal de Educação iniciou no dia 13 de julho de 2015 com a abertura no Auditório da Fundação Senhor dos Passos. Nesse momento, ao ser apresentadas as salas temáticas, foi sugerida a inclusão de mais uma sala, a de gênero e sexualidade⁵⁰. Após vários debates sobre o assunto, a comissão acatou o pedido, mediante a pertinência dos temas para a educação do município⁵¹. No dia seguinte, ocorreram as discussões nas salas temáticas⁵² na Escola Municipal Maria Antonia da Costa, durante esses debates, os participantes escutaram e opinaram sobre os textos, acrescentando e retirando pontos do texto base.

No dia 15 de julho iniciou-se a plenária aberta à toda comunidade feirense no auditório central da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Como existiam muitos pontos a serem apreciados e debatidos pelos representantes presentes, não foi possível finalizar a discussão do documento no mesmo dia, sendo estendido o prazo de conclusão até o dia 22 do mesmo mês⁵³. Após o termino da Conferência, o documento elaborado coletivamente passou por uma revisão técnica. No dia 25 de novembro de 2015, os membros da comissão de Acompanhamento, Avaliação, e Adequação do PME entregaram o projeto de lei – feito

⁴⁹ Informação extraída do sítio: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conferenciadeeducacao/> Acesso em: 26/10/2017

⁵⁰ Essa informação não consta na versão final do PME, nem na página inicial do site da conferência.

⁵¹ Informação obtida através de uma entrevista com uma participante da Conferência.

⁵² Em cada sala temática se discutia um tema presente no texto base do Plano Municipal de Educação, sendo: Educação Infantil, Educação do Campo, Ensino Superior, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Financiamento e Gestão, Educação Profissional e Tecnológica, Formação de Professores e valorização dos profissionais de Educação, Ensino Médio, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância e Tecnologias Educacionais.

⁵³ Por algum motivo, o texto aprovado do PME não relata o episódio exposto, constando apenas os três dias previstos para a Conferência. Retiramos as informações sobre a prorrogação da apreciação e conclusão do documento no sítio eletrônico: <http://vivasustentavel.eco.br/construcao-conjunta-e-marca-da-ii-conferencia-municipal-de-educacao/> Acesso em 21/10/2017

coletivamente - que propõe a revisão do plano (2006) ao então prefeito José Ronaldo de Carvalho (DEM)⁵⁴.

Após mais de um ano que o documento foi entregue ao poder executivo do município, a Câmara Municipal de Feira de Santana realizou uma audiência pública para debater o Projeto de Lei Nº 74/16, que determina o plano de educação da cidade (2016-2026) (JORNAL GRANDE BAHIA, 2016). Nessa ocasião, foram convidados para compor a mesa representantes dos diversos seguimentos que ajudaram a construir o PME -Feira⁵⁵ (JORNAL GRANDE BAHIA, 2016).

Apesar do objetivo do evento ter sido o de promover um debate sobre o plano como um todo, percebemos com base nas falas contidas no Jornal Grande Bahia⁵⁶ o confronto de diferentes discursos sobre a meta 22, que se refere à discussão de gênero e sexualidade na escola, onde de um lado estavam os vereadores e do outro os representantes responsáveis pela elaboração do PME - Feira. Segundo o jornal, após os representantes defenderem que o plano deve ser aprovado como chegou à casa⁵⁷, o então vereador José Carneiro (PSDB), presidente da Câmara, depois de parabenizar o engajamento dos representantes e de todos os envolvidos no processo de elaboração do plano, pontuou que

A casa tem autonomia para discutir e até fazer algumas mudanças no Plano Municipal de Educação. Claro que temos algumas questões que serão alvo de questões amplas, debates muito maiores do que estão ocorrendo, como a meta 22 que fala de gênero e sexualidade, tema bastante discutido e polêmico no país todo, quando se fala de ideologia de gênero, que levanta uma série de questões e provoca uma discussão ampla, que aqui nesta Casa vai ser levantada (JORNAL GRANDE BAHIA, 2016)

⁵⁴ Informações retiradas do sítio: <http://www.valtervieira.com.br/noticia/feira-de-santana/48344/projeto-de-lei-do-plano-municipal-de-educacao-e-entregue-ao-prefeito-jose-ronaldo> Acesso em: 21/10/2017

⁵⁵ Os representantes presentes na ocasião foram: Eremita Mota (PSDB); a secretária municipal de Educação, Jayana Ribeiro; a professora Faní Quitéria Nascimento, membro do Conselho e Coordenação do Plano Municipal de Educação, representando o reitor da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), Evandro Nascimento; professora Marlede Oliveira, presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado (APLB); e Marcos da Silva Rosa, presidente da Comissão organizadora do Plano Municipal de Educação. Informação extraída do sítio: <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2016/11/audiencia-publica-discutiu-plano-municipal-de-educacao-de-feira-de-santana/> Acesso em: 21/10/2017.

⁵⁶ <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2016/11/audiencia-publica-discutiu-plano-municipal-de-educacao-de-feira-de-santana/> Acesso em: 22/10/2017.

⁵⁷Para Faní (conforme nomeada na reportagem do Jornal) é importante que a vontade de todos os representantes da educação que contribuíram para a elaboração do plano seja respeitada. “Precisamos garantir que a vontade desses profissionais seja homologada por esta Casa. O debate ocorreu por dez dias, não foi um plano que chegou pronto, chegou com proposições, e foi feito a partir da composição de diferentes comissões, criadas a partir de representante de professores, da gestão básica, técnicos da Secretaria e especialistas, pesquisadores do campo da educação” explicou (JORNAL GRANDE BAHIA, 2016) Disponível em: <https://www.jornalgrandebahia.com.br/2016/11/audiencia-publica-discutiu-plano-municipal-de-educacao-de-feira-de-santana/> Acesso em: 22/10/2017.

Em consonância com José Carneiro, o vereador Edvaldo Lima (PP) expôs seu ponto de vista sobre a meta 22 alegando que “o plano é tudo lindo, mas colocaram uma cor mais ativa na questão de gênero e sexualidade, da qual eu parablenizo o vereador José Carneiro, que aqui já se pronunciou sobre isso. Entendemos que não é apenas Feira de Santana que vem com essa ideologia de gênero” (JORNAL GRANDE BAHIA, 2016).

Em 05 de dezembro de 2016, os vereadores se reuniram na Câmara para votar o PME - Feira. Nessa ocasião, estavam presentes professores envolvidos na elaboração do plano, bem como representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (APLB) (ACORDA CIDADE, 2016). Segundo informações contidas no jornal Acorda Cidade (2016), no momento em que ocorria o debate entre os vereadores contrários e favoráveis a alteração do plano, ocorreu uma possível tentativa de agressão a uma professora, fato que parou as atividades e desencadeou uma intensa discussão levando o vereador Ronny Miranda (PHS) a suspender as atividades na casa.

Após a suspensão da votação, professores e representantes da sociedade civil resolveram ocupar a Câmara de Vereadores (ACORDA CIDADE, 2016). Marleide Oliveira, presidenta da APLB afirmou que “a decisão de ocupar foi motivada porque vereadores discordaram do plano, sugeriram emendas e alterações do texto” (ACORDA CIDADE, 2016). Ainda segundo a sindicalista, nenhum dos vereadores compareceu a Conferência Municipal de Educação, sendo inviável a alteração do documento por eles, pois não participaram da discussão e elaboração do texto construído coletivamente no encontro (ACORDA CIDADE, 2016)⁵⁸.

Com os professores ainda acampados no recinto, os vereadores se reuniram no dia 06 de dezembro para votar o plano. Após receber a ementa 01⁵⁹ que retira a meta 22 por completo do PME, o plano municipal de Feira de Santana foi aprovado pela maioria dos vereadores presentes, votando contrariamente José Carneiro (PSDB), Eremita Mota (PSDB), Beldes Ramos (PT) e a abstenção do vereador Pablo Roberto (PHS) (JORNAL FOLHA DO ESTADO, 2016).

Após a aprovação do plano, o vereador Edvaldo Lima ao citar o empenho da bancada evangélica (composta por nove vereadores) em barrar a meta 22, afirmou “o que foi aprovado hoje veda essa possibilidade de se ensinar nas escolas essas questões de ideologia de gênero e

⁵⁸<http://www.acordacidade.com.br/noticias/169756/professores-ocupam-a-camara-municipal-de-feira-de-santana.html>

⁵⁹ Nas fontes onde constam essa informação não tem dizendo os nomes dos vereadores que criaram a ementa, só afirmam que foi elaborada pela maioria dos edis.

sexualidade. Quem tem o dever de educar sobre isso é a família e não o governo seja ele em qualquer esfera” (JORNAL ACORDA CIDADE, 2016)⁶⁰.

Apesar da aprovação do documento ter causado indignação à categoria de professores não encontramos fontes expondo as suas opiniões sobre o ocorrido. No dia 16 de dezembro de 2016, o PME Feira (PL 74/2016), aprovado pelos vereadores, foi sancionado pelo Prefeito José Ronaldo de Carvalho, passando a vigorar no mesmo dia.

Apesar da trajetória do PME - Feira de Santana ter elementos que se assemelham com o PEE - Bahia e com o PNE no que tange a retirada das metas que tratavam sobre Gênero e Sexualidade, notamos que, no plano do município além de excluïrem tais temáticas, os vereadores, valendo-se do “direito de legislar” tiraram de forma truculenta e arbitrária os assuntos relacionados aos Direitos Humanos de todo o documento, inclusive da Diretriz de número X, na qual, nos textos do PNE (2014-2024) e PEE BAHIA (2015-2025) constam “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” e no PME (2016-2026) em questão lê-se “promoção dos princípios do respeito aos direitos e à sustentabilidade socioambiental”.

A retirada do termo “Direitos Humanos” da diretriz X e de todo teor relacionado ao assunto no documento, implica na eliminação do compromisso do município com o tema, haja vista que os planos expressam as demandas nacionais atreladas aos anseios dos municípios. Com isso, os preceitos referentes ao respeito à diversidade humana em suas mais variadas dimensões ficam comprometidos, prejudicando a vida de todos que residem no município.

4.6 Algumas aproximações entre os documentos

Ao trazermos um breve histórico sobre o conjunto de documentos legais que subsidiam a Educação Infantil no município de Feira de Santana, foi possível traçar algumas aproximações entre eles.

A participação da comunidade cristã, sobretudo a católica e evangélica, nos processos de tramitação da LDB, PNE, PEE e PME, pode ser compreendida como uma aproximação entre alguns fatos ocorridos durante os processos de tramitação dos documentos. Em todos eles, representantes dessa corrente religiosa estiveram presentes não só para acompanhar a discussão como também para garantir que seus interesses fossem assegurados.

⁶⁰ <http://www.acordacidade.com.br/noticias/169793/com-emenda-plano-de-educacao-e-aprovado-na-camara-de-feira.html>

Além dos religiosos, outro grupo também esteve presente no processo de tramitação dos planos nacional, estadual e municipal de educação, a comunidade LGBT e simpatizantes. Assim como os católicos e evangélicos, os representantes da comunidade participaram de todo processo de discussão objetivando inserir as discussões de gênero e sexualidade nos documentos.

Infelizmente, em todas as disputas entre os grupos, o Estado continuou legitimando em forma de lei o discurso religioso, barrando em todos os planos aqui mencionados a discussão de gênero e sexualidade na escola e, conseqüentemente, a discussão e contemplação da diversidade familiar nesse espaço.

A respeito da soberania dos discursos religiosos no âmbito educacional, Cunha (2000) relata que no Brasil, a educação por muito tempo ficou a cargo da igreja católica e quando a mesma deixou de comandar esse campo, continuou “prestando serviços” nesse setor para o Estado, mantendo certos “poderes” nas discussões educacionais.

Contudo, quando relacionamos as disputas entre a comunidade religiosa e LGBT no campo jurídico (abordadas no capítulo anterior) e no campo educacional, percebemos que a relação entre a Igreja e o Estado não se limita a Educação - a não alteração do conceito de família na Constituição Federal e no Código Civil são exemplos dessa afirmação. Desse modo, diante das sucessivas vitórias dos religiosos nos dois campos analisados neste estudo é possível afirmar que os religiosos possuem o domínio discursivo nos espaços de poder do Estado sobre os temas que envolvem a sexualidade.

Sobre esse assunto, Assunção (2018) revela que existe uma relação de interesse mútuo entre o Estado e a Igreja acerca das formas de controle da sexualidade, no qual o primeiro visa “a conservação da ordem patriarcal” enquanto o segundo pretende “a preservação biológica do grupo de seguidores da religião” (ASSUNÇÃO, 2018, p.71).

Considerando que a ordem patriarcal é um sistema de opressão de um gênero (dos homens) sob outro (das mulheres), na qual, imbricada com outros sistemas de opressão (Racismo e Capitalismo) formam três sistemas de dominação-exploração, é possível afirmar que muito mais do que um mero interesse da Igreja o que está em jogo no debate sobre a sexualidade é um dos pilares de funcionamento desses sistemas (FALQUET, 2012; SAFFIOTI, 1987).

De acordo com Saffioti (1987), esses sistemas de dominação-exploração estão envolvidos como um nó, não um nó apertado, mas frouxo que permite a circulação dinâmica de cada um deles. Portanto, o patriarcado possui uma relação (in)dependente dos outros

sistemas, o que possibilita a construção de mecanismos próprios e adaptados para atuarem na realidade social, atualizando suas formas de exploração e dominação.

A Igreja, bem como as leis são instituições “menores” que atuam dentro desse sistema para contribuir com a manutenção dessa estrutura social (GRUPPI, 1996; ENGELS, 2014; ASSUNÇÃO, 2018).

Assim, ao direcionar os “holofotes” aos religiosos como os principais responsáveis pelo impedimento do reconhecimento das distintas formas de viver as sexualidades e, ao manter hegemônica a tese do “estado de direito” a classe dominante se mantém fora de cena, portanto “ilesa” no campo de discussão na arena da pequena política. Enquanto isso, grande parte dos defensores da ampliação da discussão das sexualidades continuam lutando dentro desse espaço, sem perceber que o verdadeiro inimigo é muito maior.

CAPÍTULO V - ASPECTOS METODOLÓGICOS: DO MATERIALISMO À ANÁLISE DE CONTEÚDO

Neste capítulo explanamos a natureza da pesquisa, o paradigma, o método, o lócus da pesquisa, bem como os instrumentos metodológicos que subsidiaram este estudo.

De acordo com Triviños (1987, p.117) a pesquisa qualitativa pode ser distinguida por dois tipos: os enfoques subjetivistas-compreensivistas e os enfoques crítico-participativo com visão histórico-cultural. Inserido no segundo enfoque, ancoramos este trabalho no paradigma crítico-dialético, no qual “reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais” (SOUSA, 2014, p.2).

Desse modo, ao compreendermos a realidade social como processo histórico e dinâmico, escolhemos o materialismo histórico dialético (MHD) como método de investigação da realidade, pois, nos possibilita compreender profundamente o fenômeno, descortinando as impressões imediatistas, ultrapassando os limites da abstração, aproximando-se do fenômeno em seu estado concreto (FRIGOTTO,1989; SANCHES GAMBOA,1989; KUENZER,1998).

5.1 A tipologia e os documentos selecionados para o estudo

Segundo Mazzotti; Gewandsznajder (1999, p.169) “considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”, dessa forma, selecionamos os principais documentos que fazem parte do arsenal dos documentos legais que regulam a Educação Infantil de Feira de Santana, sendo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE 2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME 2016-2026).

A escolha desses documentos se justifica na medida em que o primeiro regulamenta o ensino no país; e os demais constituem-se como um conjunto de diretrizes hierárquicas que sistematizam os princípios e diretrizes gerais orientadoras da Educação Infantil no município de Feira de Santana. A Constituição Federal (CF) e o Código Civil (CC) também foram abarcados neste estudo por serem leis gerais que normatizam e regulam a sociedade brasileira, inclusive a Educação.

A escolha desses documentos como objetos de análise decorre do papel que esse tipo de texto assume na sociedade, considerando que as leis são mecanismos normativos e regulatórios que instituem determinados padrões e comportamentos para manter a ordem na sociedade, procuramos investigar a forma como a família está inscrita na legislação educacional brasileira, buscando evidenciar as formações ideológicas em torno dos documentos. Além desses, os jornais também foram abarcados neste estudo por se configurarem como fontes de informações complementares sobre determinados contextos e períodos de tramitação dos documentos. Os seguintes critérios foram estabelecidos para a seleção dos jornais:

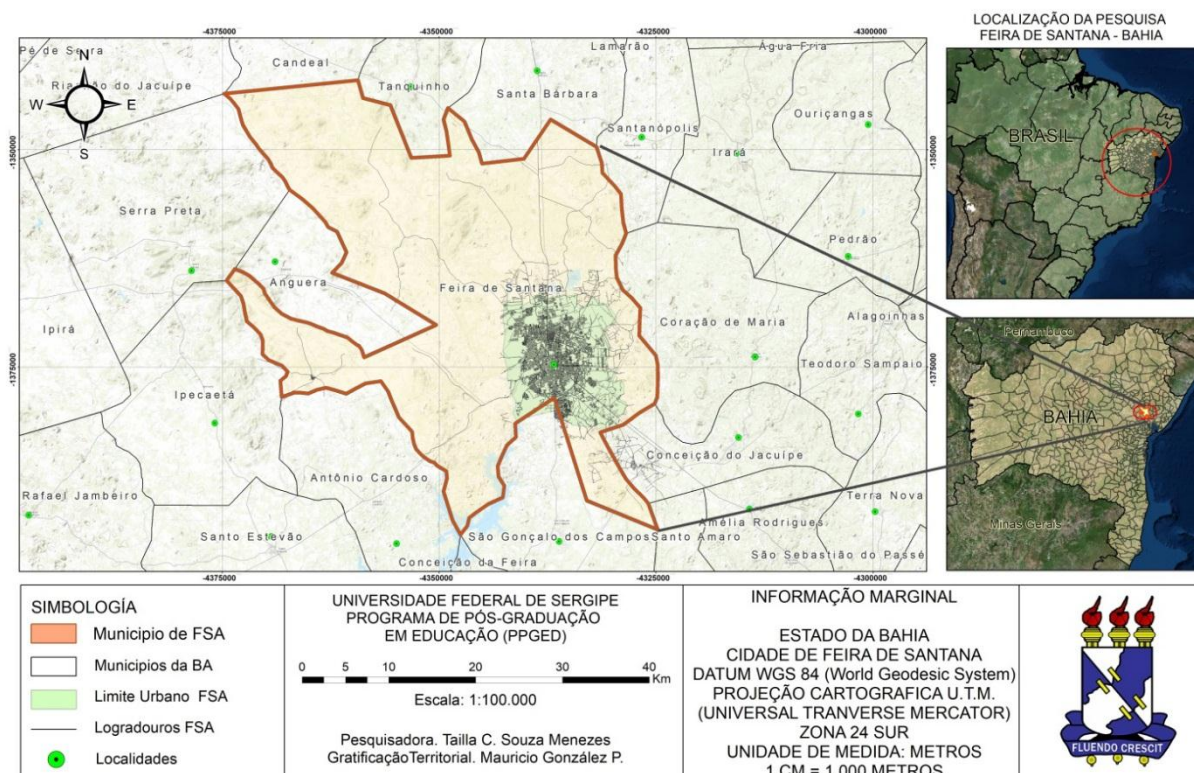
- a) ser publicado no mesmo período de tramitação da legislação analisada (2010 a 2016);
- b) corresponder as palavras-chave: DCNEI, PME da Bahia, PME de Feira de Santana e Projetos de lei e as resoluções.

5.2 O lócus da pesquisa

A pesquisa teve como lócus de investigação o município de Feira de Santana, situada no sertão da Bahia. Possuindo a segunda maior população do estado, o município concentra 617.528 habitantes, destes 49.700 são crianças de 0 e 5 anos (IBGE, 2010).

Cortada por distintas paisagens, a cidade agrega características urbanas e rurais que hora se mesclam devido a proximidade entre as zonas, hora se distanciam, quando o assunto é igualdade de oportunidades. No mapa a seguir (Figura 1) podemos visualizar a posição geográfica e os limites do município.

Figura 1- Mapa de localização de Feira de Santana-BA



Fonte: Maurício Gonzalez, 2018.

Sobre os aspectos econômicos, o município possui um potencial, sobretudo, nas áreas voltadas ao comércio e indústria. Cortada por duas das rodovias mais importantes do país, Feira de Santana reúne grandes indústrias, sendo considerada um pólo do setor (PME DE FEIRA DE SANTANA, 2016).

A oferta educacional é outro aspecto atrativo de Feira de Santana, pois, ao concentrar um número significativo de faculdades e universidades⁶¹, a cidade atrai estudantes de distintas localidades. No que tange a Educação básica, Feira possui 415 escolas que contemplam as três etapas de ensino, estando espalhadas nas zonas urbana e rural (PME DE FEIRA DE SANTANA, 2016).

A Educação Infantil, uma das etapas de ensino cuja responsabilidade de ofertar e manter é do município, tem expandido significativamente o número de vagas nos últimos anos para acatar a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos (PME FEIRA DE SANTANA, 2016). Contudo, as condições materiais e imateriais das instituições que atendem a EI não têm conseguido garantir a qualidade para acolher o número crescente de crianças pequenas.

5.3 A aplicação da análise do conteúdo para o tratamento e obtenção dos resultados

⁶¹ Segundo os dados do Plano Municipal de Feira de Santana (2016 – 2026), o município concentra duas Universidades públicas (UEFS, UFRB) e cerca de 30 faculdades particulares.

Utilizamos como metodologia de análise a Análise de Conteúdo (AC) teorizada por Laurence Bardin. A escolha dessa metodologia para subsidiar as análises dos dados se justifica pela possibilidade de buscar de outras realidades através da mensagem (BARDIN, 1977, p. 44). No caso desse estudo, a AC possibilitou evidenciar as concepções de família presentes nos documentos através da forma como o termo está inscrito em seus textos.

Podemos conceituar a AC a partir das seguintes considerações de Bardin (1977, p.42) concebendo-a como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A escolha desse método de análise de dados se justifica pela possibilidade de investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos seus efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto) (BARDIN, 1977). Segundo Bardin (1977, p. 40) são esses os fundamentos que possibilitam “a articulação entre: a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente”. Desse modo, considerando que os documentos nos fornecem elementos a serem analisados, buscamos investigar os principais temas nos quais a família está inserida através da forma como o termo está distribuído nos textos.

Como o método consiste em um “conjunto de técnicas de tratamento das informações contidas em uma mensagem” no qual a ordem de suas aplicações é crucial para alcançar o resultado satisfatório nas análises, a Análise de Conteúdo estabelece três fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977, p. 95).

A pré-análise corresponde a “um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). A exploração do material consiste essencialmente “de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação é a fase em que os documentos brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos (BARDIN, 1977).

Visando obedecer as fases do método para alcançar o resultado, descrevemos a seguir os processos de busca e análise nos documentos.

5.3.1 A PRÉ-ANÁLISE

Essa fase consiste na escolha dos documentos, organização do material e as hipóteses que nos levaram a elaborar este trabalho. Como muitos desses elementos já foram elencados na introdução, relembremos brevemente para obtermos uma visão processual da aplicação do método.

A escolha dos documentos para esta pesquisa decorre do interesse em analisar as concepções de família presentes nas leis que abrangem a EI. Considerando que a esta é normatizada por um sistema de leis e diretrizes hierárquicas, selecionamos para análise os principais documentos legais que regulam essa etapa de ensino, obedecendo a regra da homogeneidade. De acordo com Bardin (1977) essa regra estabelece que os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios. O caráter regulador, normatizador e hierárquico desses documentos para essa etapa de ensino foi o principal critério de seleção utilizado para montar o *corpus*⁶² deste estudo.

Dessa forma, o *corpus* é composto pela: LDB, lei que regula a educação em todas as etapas e níveis de ensino do Brasil; a DCNEI, diretrizes que estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para a EI em todo território nacional; o PNE, plano que determina diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas e incorporadas por todos estados e municípios brasileiros no prazo de dez anos; o PEE da Bahia, plano estadual, o qual ancorado no PNE estabelece diretrizes, metas a serem cumpridas e incorporadas em todo o estado, tendo a validade de dez anos; e o PME de Feira de Santana que consiste em um plano que ancora-se nos planos nacional e estadual para instituir diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas e incorporadas pelo município no prazo de dez anos.

A hipótese que nos levou a investigar tais documentos consiste no fato de que, a legislação, enquanto conjunto de leis que expressam a demanda de uma realidade, não contempla a pluralidade da família mesmo “ciente” da existência de um número expressivo de famílias em diversas formatações no Brasil.

⁶² O *corpus* para Bardin é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96)

5.3.2 A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Essa fase, cujo objetivo é estabelecer mecanismos para as operações, é dividida em duas sessões: a codificação e a categorização (BARDIN, 1977). A função exercida pelas sessões dessa fase consiste na administração das técnicas sob o *corpus*, exercendo papéis distintos, porém complementares.

- Codificação

Bardin (1977, p. 103) afirma que para tratar o material é necessário codificá-lo, ou seja, transformá-lo.

A codificação corresponde a uma transformação - efetuadas segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p.103)

De acordo com o exposto, a codificação compreende três etapas: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem); a classificação e agregação (escolha das categorias).

- a) O recorte

Essa etapa consiste em estabelecer as unidades que serão utilizadas na análise. De acordo com Bardin (1977, p. 104), existem dois tipos de unidade, a de registro e a de contexto. A primeira se configura como “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” e a segunda “serve como unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 1977, p.107).

Como a utilização conjunta das unidades (de registro e contexto) não é obrigatória e não acarreta prejuízos para realização da análise, nos limitamos a utilizar apenas a unidade de registro, pois acreditamos que sua aplicação será suficiente para alcançarmos o objetivo proposto. Para a escolha das unidades de registro, utilizamos como base a principal palavra na qual o estudo se concentrava: família. Contudo, ao lermos os documentos notamos a existência de outras palavras “sinônimos” da primeira, como: famílias, familiares, pais, pais e responsáveis e pai e pai e mãe. Dessa forma, estabelecemos como unidades de registro desse estudo: família, famílias, familiares, pais, pais e responsáveis e pai e pai e mãe.

b) A enumeração

Após a delimitação das unidades de registro iniciamos a organização da legislação selecionada. O primeiro passo foi a conversão dos documentos em arquivos do tipo PDF, pois o programa Adobe Acrobat Reader DC (que abre esse tipo de arquivo) possui como uma de suas ferramentas a opção “pesquisar”, que possibilita uma busca mais otimizada pelas unidades de registro nos textos.

O segundo passo consistiu na elaboração dos roteiros de investigação para estabelecer um ordenamento a ser seguido durante as buscas nos documentos.

Quadro 8 - Roteiro com a ordem das buscas das unidades de registro⁶³

1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Família	Famílias	Familiares	Pais	Pais e responsáveis	Pai e Mãe

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quadro 9 - Roteiro com a ordem das leis a serem investigadas

1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
LDB	DCNEI	PNE	PEE	PME

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Instituído o roteiro, começamos as buscas do seguinte modo: abrimos o documento no programa citado (respeitando a ordem do roteiro), selecionamos a opção “pesquisar” e inserimos a unidade de registro (respeitando a ordem do roteiro) no campo destinado a pesquisa. Iniciada a busca, a unidade pesquisada apareceu de forma destacada no corpo do texto, possibilitando a leitura do trecho no qual estava inserida. Copiamos o fragmento do texto e colamos em uma página em branco (cada documento tinha uma página própria). Em seguida, demos continuidade às buscas, sempre fazendo o movimento de parar, copiar os trechos onde o termo estava localizado e voltar para o texto.

Quando concluía-se a pesquisa de um documento, repetíamos o processo para ter certeza que todos os trechos onde o termo estava inscrito encontrava-se na página destinada aos fragmentos do documento. Realizamos esse processo com todas as unidades de registro

⁶³ A utilização dos números ordinais não possui o objetivo de instituir grau de relevância às unidades e leis pelas posições que ocupam.

em todos os documentos. No final da busca tínhamos trinta arquivos divididos em seis seções, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Seções dos arquivos por unidade de registro

Seção dos arquivos com a unidade de registro: família	Seção dos arquivos com a unidade de registro: famílias	Seção dos arquivos com a unidade de registro: familiares	Seção dos arquivos com a unidade de registro: pais	Seção dos arquivos com a unidade de registro: pais ou responsáveis	Seção dos arquivos com a unidade de registro: pai e mãe
família na LDB	famílias na LDB	familiares na LDB	pais na LDB	pais ou responsáveis na LDB	pai e mãe na LDB
família nas DCNEI	famílias nas DCNEI	familiares nas DCNEI	pais nas DCNEI	pais ou responsáveis nas DCNEI	pai e mãe nas DCNEI
família no PNE	famílias no PNE	familiares no PNE	pais no PNE	pais ou responsáveis no PNE	pai e mãe no PNE
família no PEE	famílias no PEE	familiares no PEE	pais no PEE	pais ou responsáveis no PEE	pai e mãe no PEE
família no PME	famílias no PME	familiares no PME	pais no PME	pais ou responsáveis no PME	pai e mãe no PME

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir da divisão das seções, começamos a contagem das unidades de registro tendo como base a regra de enumeração, que consiste na maneira como é feita a contagem das unidades (BARDIN, 1977).

A regra da enumeração possui diversos tipos⁶⁴, sendo a selecionada para este estudo a frequência (ou medida frequencial). A escolha por esse tipo de enumeração decorre da distribuição igualitária de pesos (valor) aos itens investigados (as unidades de registro), ou seja, o termo “família” tem o mesmo peso que o termo “pai e mãe” na investigação⁶⁵. Porém, através da frequência com que o termo aparecer será dado a ele um grau de importância maior do que os demais, pois, segundo Bardin (1977, p.109) “a aparição de um item de sentido ou

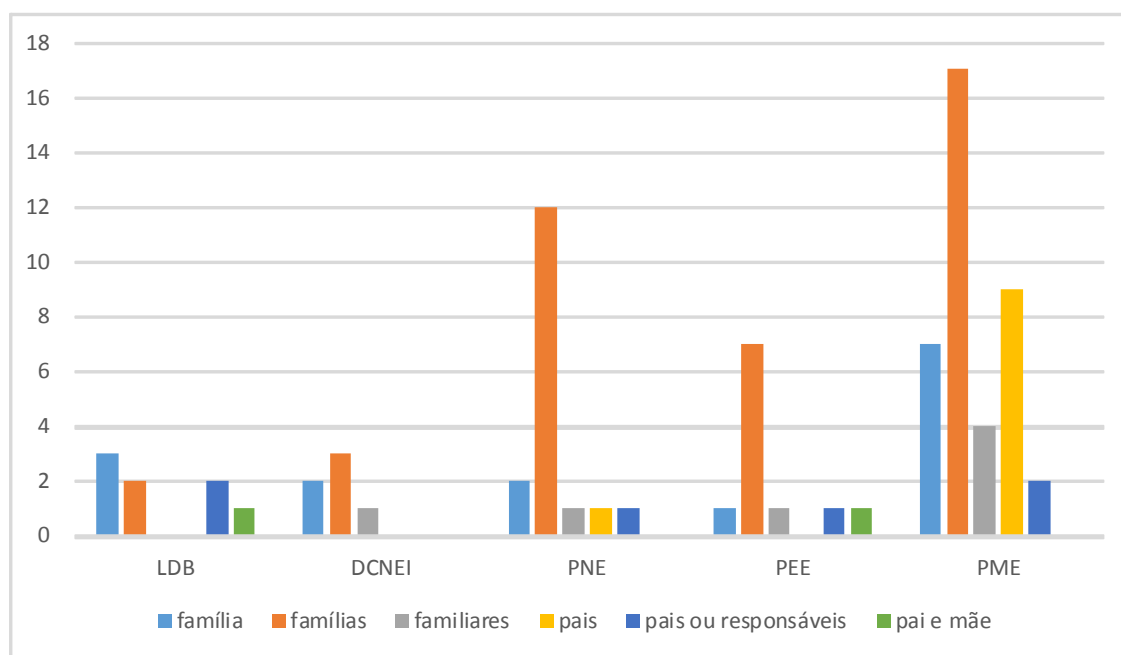
⁶⁴ Tipos de enumerações segundo Bardin (1977, p.108): A presença (ou a ausência); a frequência; a frequência ponderada; a intensidade; a direção; a ordem e a co-ocorrência.

⁶⁵ Optamos em não estabelecer pesos distintos às unidades de registro devido a importância de todas para compreendermos a forma como a família(s) (e seus “sinônimos”) está inscrita nos documentos.

de expressão, será tanto mais significativa – em relação ao que se procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada – quanto mais esta frequência se repetir”.

A contabilização das unidades de registro foi realizada nos respectivos arquivos que compunham as seções (apresentadas no quadro anterior). Após o término da contagem montamos o seguinte gráfico com os dados coletados.

Gráfico 3 - Quantidade das unidades de registro por documento



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

De acordo com os dados demonstrados no Gráfico 3, é possível notar que as unidades de registro selecionadas para este estudo são termos bastante presentes nos documentos legais, o que pode indicar a relevância dessa investigação. Quanto à unidade mais citada no conjunto de documentos, o termo “famílias” aparece em destaque (42) seguido pela: “família” (16), pais (11), familiares (7), pais ou responsáveis (6) e pai e mãe (2).

Segundo a medida frequencial a unidade “famílias” possui uma significação maior que as outras unidades devido ao grande número de aparições nos documentos. Entretanto, para sabermos se o termo “famílias” corresponde ao reconhecimento da pluralidade dessa instituição investigaremos no momento da inferência dos resultados como o termo está inscrito nos textos.

c) Classificação e agregação

Nessa etapa, as unidades de registro passam pelo processo de categorização. A categorização é uma técnica de classificação de elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero com os critérios previamente definidos (BARDIN, 1977).

O objetivo dessa etapa é identificar as categorias (no caso deste estudo, os temas) através da forma como a unidade de registro está inscrita no texto. Para classificar as unidades em categorias é necessário investigar o que cada uma tem em comum com a outra, pois é a parte em comum que permitirá o agrupamento dos termos (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) aponta que categorização é composta por dois blocos: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens). Nesse sentido, objetivando identificar as temáticas em torno das unidades de registro nos documentos selecionados, apresentamos as etapas com os dados da pesquisa buscando seguir as instruções do processo de categorização.

- Inventário

As determinações desse bloco foram realizadas antecipadamente, no momento em que pesquisamos as unidades de registro nos textos dos documentos extraímos e colamos todo fragmento (parágrafo, artigo, inciso etc) no qual o termo estava inserido em um arquivo a parte (que intitulamos de seções). Com isso, isolamos os elementos de análise da pesquisa.

- Classificação

Nesse bloco procuramos organizar as mensagens para identificar, através da agregação e segregação, os temas sobre família nos documentos. A classificação foi realizada com base nas seguintes seções:

- a) Identificação de palavras-chave;
- b) Agrupamento por palavras-chave;
- c) Formação de conjuntos por palavras chave semelhantes;
- d) Identificação de possíveis categorias

- a) Identificação das palavras-chave;

A partir das leituras das seções foi possível identificar a repetição de palavras nos fragmentos dos documentos. Como forma de controlar tais repetições, selecionamos cada

conjunto de palavras iguais de uma cor com o intuito de facilitar a montagem do quadro com as palavras encontradas.

b) Agrupamento por palavras-chave;

Com a identificação das palavras-chave, montamos um quadro com os termos, porém, como eram muitos, não conseguimos estabelecer um agrupamento. Desse modo, voltamos aos fragmentos para identificar grupos de palavras que apareciam com frequência nos tópicos dos documentos.

Na primeira triagem, encontramos 33 grupos de palavras. Na segunda, o número caiu para 27, na terceira para 25, na quarta, quinta e sexta encontramos 24 grupos, sendo

Quadro 11 - Os grupos de palavras chave encontradas

1- Dever; família; Estado (1)	2- Dever; pais e responsáveis (2)
3- Dever; pais; Estado (2)	4- Complementar; família; comunidade (2)
5- Responsabilidade; compartilhar; família (2)	6- Promover; parceria; órgãos públicos (1)
7- Promover; articulação; órgãos (2)	8- Promover; parceria; Instituições (2)
9- Implementar; articulação; áreas (2)	10- Colaboração; família; órgãos públicos (3)
11- Integrar; família; atividades (1)	12- Atividade; integração; família-escola (1)
13- Articulação; família; estabelecimentos de ensino (1)	14- Articulação, escola, família, comunidade (1)
15- Participação; famílias; comunidades (1)	16- Participação comunidade, pais (1)
17- Assegurar; participação, familiares (1)	18- Estimular, garantir, participação, familiares (1)
19- Participação, envolvimento, familiares (1)	20- Estimular, participação, familiares (4)
21- Incentivar; participação; pais ou responsáveis (4)	22- Fortalecimento; vínculo; família (1)
23- Mobilizar, famílias, responsabilidade (1)	24- Continuidade; educação; família (1)

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Os grupos que reuniram os maiores números de repetições foram: “Estimular; participação; familiares” e “Incentivar; participação; pais ou responsáveis” ambos com quatro.

c) Formação de conjuntos por grupos de palavras-chave semelhantes

Após a última checagem do quadro dos grupos de palavras-chave, começamos a estabelecer as possíveis conexões existentes entre eles. As conexões foram realizadas a partir de dois critérios: possuir semelhanças semânticas entre os termos e estar inserida em fragmentos que tratam sobre o mesmo assunto. Obedecendo a esses critérios, formamos seis conjuntos, conforme Quadro 12

Quadro 12 - Conjuntos formados a partir dos grupos de palavras-chave

Conjunto 1:	“Dever, família, estado”; “Dever; pais e responsáveis; Estado”; “Dever, pais, Estado” TOTAL: 5x
Conjunto 2:	“Complementar; família, comunidade”; “Responsabilidade; Compartilhar; família” Total: 4x

Conjunto 3:	“Parceria; órgãos públicos”; “Promover, parceria, instituições”; “Promover, parcerias, órgãos públicos”; “Promover, articulação, órgãos”; “Implementar; articulação; áreas”; “Colaboração; família; órgãos públicos” Total: 10x
Conjunto 4:	“Integrar; família; atividades”: “Atividade, Integração; família; escola” 2x
Conjunto 5:	“Articulação; família; estabelecimentos de ensino”; “Articulação, escola, família, comunidade” 2x
Conjunto 6:	“Participação; famílias; comunidades”; “Participação comunidade, pais”; “Assegurar; participação; familiares”; “Estimular, garantir, participação, familiares”; “Participação, envolvimento, familiares”; “Estimular, participação, familiares”; “Incentivar; participação; pais ou responsáveis” 13x

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os grupos “Fortalecimento; vínculo e família”, “Continuidade; educação; família” e “Mobilizar, famílias, responsabilidade” não foram agrupados por não terem semelhanças com nenhum dos grupos. Como buscamos analisar os principais temas sobre a família nos documentos selecionados, nos limitamos a investigar os conjuntos que concentraram os grupos de palavras-chave encontradas mais vezes, pois as repetições das palavras revelam uma significação maior nos textos.

d) Identificação das categorias

Utilizando como critério a frequência, foram selecionados para esta etapa os três conjuntos que concentraram o maior número de repetições das palavras-chave: o conjunto 6, com 13 repetições; o conjunto 3 com 10 e o conjunto 1 com 5. Como forma de nomear tais conjuntos, voltamos aos fragmentos dos documentos e isolamos os que possuíam os grupos de palavras dos conjuntos citados.

A partir do isolamento, iniciamos as leituras exaustivas dos trechos para identificar o tema de cada conjunto. Após várias tentativas, identificamos os seguintes temas:

- Conjunto 1: Corresponsabilidade da educação entre o Estado e a(s) famílias;
- Conjunto 3: Articulação da educação com outras áreas;
- Conjunto 6: Relação família-escola

5.3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, A INFERÊNCIA E A INTERPRETAÇÃO

Com a identificação dos temas, procuramos nesta fase problematizar as temáticas através da inferência. De acordo com Bardin (1977), esse instrumento de indução possibilita investigar as causas (variáveis inferidas) – o que não é visível no texto – a partir dos efeitos

(variáveis de inferência) – como a família está inserida nos conjuntos. Nesse sentido, apresentamos na próxima seção as inferências e interpretações realizadas nos conjuntos temáticos encontrados com a utilização da análise de conteúdo.

CAPÍTULO VI - A FAMÍLIA NOS DOCUMENTOS: CONCEPÇÕES E PRINCIPAIS TEMAS

Neste capítulo buscamos analisar as concepções de família a partir da análise do termo, bem como os temas que estão inseridos nos principais documentos que regulam a Educação Infantil do município de Feira de Santana. Para tanto, dividimos este capítulo em duas sessões, na primeira analisamos a forma como os termos “famílias” e “família” estão inscritos nos textos, na segunda apontamos os principais temas nos quais os termos estão inseridos e as concepções de famílias encontradas.

6.1 As concepções de família(s) nos documentos

Como vimos no capítulo anterior, a família é uma instituição bastante mencionada no conjunto de documentos investigados neste estudo, sendo referida de distintas formas, tais como: famílias; família; pais; familiares; pais ou responsáveis e pai e mãe. Dentre eles, os mais expressivos foram: famílias (42 vezes) e família (16 vezes). Desse modo, considerando que juntos os termos aglomeram um montante considerável, analisaremos nessa sessão a forma como cada um deles aparece nos fragmentos dos documentos.

6.1.1 O TERMO “FAMÍLIAS”

A partir das inferências realizadas notamos que o termo “famílias” aparece expressivamente na maioria dos fragmentos dos documentos. Contudo, o sufixo “s” parece não ter como principal objetivo fazer menção às distintas formatações familiares e sim, atender às exigências gramaticais de concordância verbal, ou, até mesmo confundir o seu real significado aos leitores. Vejamos alguns desses exemplos.

Na LDB, o termo em questão aparece poucas vezes, apenas duas, ambas no Artigo 12. Vejamos

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – articular-se com as **famílias** e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as **famílias** e a comunidade. (LDB, 1996)

Nos dois parágrafos citados, o termo “famílias” faz menção ao coletivo de família que compõe a comunidade na qual a escola está inserida, podendo ser interpretada também como a contemplação da diversidade da instituição familiar.

Os planos nacional, estadual e municipal de educação contemplados neste estudo são os documentos que concentram o maior número do termo “famílias”⁶⁶, desse modo trazemos abaixo três estratégias, cada uma pertencente a um plano, nas quais o termo está inscrito para analisá-los conjuntamente.

1.14. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as **famílias** e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância (PNE, 2014)⁶⁷

2.8) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do êxito escolar dos filhos dos beneficiários de programas de transferência de renda, visando à garantia de condições adequadas para a aprendizagem destes alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; (PEE Bahia, 2015)⁶⁸

3.26 Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (PME Feira de Santana, 2016)⁶⁹

No trecho do PNE é possível notar que existe uma correlação entre: beneficiários de programas de transferência de renda; crianças; famílias e órgãos públicos, já nos trechos do PEE e PME o sujeito “crianças” foi substituído por “alunos”, mantendo-se os demais. Se

⁶⁶ Os planos mencionados, por formarem um sistema hierárquico, possuem muitas semelhanças principalmente nas metas e estratégias. Na meta 1 dos documentos se contempla a Educação Infantil, a 2 o ensino fundamental e a 3 o ensino médio. Por apresentarem estratégias bastante parecidas optamos em trazer uma estratégia na qual o termo famílias está inscrito de cada meta mencionada, sendo cada uma de um plano.

⁶⁷ Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

⁶⁸ Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE-BA.

⁶⁹ Meta 3: Universalizar o atendimento escolar para população que pleiteia o Ensino Médio e elevar a taxa líquida de matrículas até o prazo de vigência do PME no Ensino Médio para 85% e igualar a escolarização para populações do campo, de regiões de menor escolaridade e também a outros grupos como: quilombolas, indígenas e ciganos.

substituímos “famílias” por “família” nos três fragmentos, observaremos que eles não ficam sem sentido, muito menos sem concordância, mas perdem o sentido de coletivo e, conseqüentemente, não atinge o objetivo das metas que é abranger todos os sujeitos que fazem parte dos níveis de ensino contemplados nos planos mencionados. Assim, é possível afirmar que o termo “famílias” nos trechos expostos possui um único sentido, o de abranger o coletivo de família das crianças-alunos, não considerando suas especificidades.

Em outra meta do PEE encontramos a seguinte estratégia

3.13 Desenvolver formas de oferta do Ensino Médio, garantida a qualidade, para atender a adolescentes, jovens e adultos de grupos étnicos e **famílias itinerantes**, bem como de adolescentes e jovens em instituições socioeducativas (PEE BAHIA, 2015)⁷⁰

Esse fragmento faz menção a um tipo de família que possui uma dinâmica própria, os itinerantes. Itinerante, segundo o dicionário de língua portuguesa, é aquele “que ou quem se desloca, viaja ou passeia” (ROCHA & PIRES, 2005, p. 101). Dentro desse grupo estão os ciganos, os artistas de circo, entre outros que passam boa parte da suas vidas nas estradas.

A citação acima, ao mencionar as “famílias itinerantes” como grupos portadores de direito à Educação, sobretudo aos que estão em idade escolar, “garante” a esses sujeitos o acesso à escola em qualquer período do ano. Dessa forma, a lei em questão visa “respeitar” e “contemplar” as características culturais dessas famílias e de outros grupos como os que residem no campo e os indígenas em seu texto.

Todavia, quando relacionamos a estratégia 3.13 com o objetivo deste estudo percebemos que o respeito às características culturais das famílias itinerantes, bem como os sujeitos do campo e os indígenas, limita-se aos aspectos identitários dos grupos, não contemplando as individualidades e particularidades das famílias que os compõem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), assim como a LDB, fazem pouca menção ao termo “famílias”, mas diferente desta e dos outros documentos analisados a DCNEI é a única que traz em um dos seus artigos as “famílias” como uma instituição diversa. No Artigo III do §1º consta como uma das propostas da Educação Infantil promover “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”, nesse trecho podemos observar que o termo não aparece de forma isolada, mas seguido da frase “o respeito e a valorização de suas formas de

⁷⁰ Meta 3: Expandir gradativamente o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE-BA, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

organização” o que deixa evidente a contemplação da diversidade dessa instituição no documento.

O motivo que leva a DCNEI ser a única a abordar o termo “famílias” como uma instituição diversificada não é abarcado neste estudo, mas explicitaremos algumas suposições sobre este fato. Se considerarmos que o tema da sexualidade está muito mais próximo dos adolescentes que das crianças pequenas perceberemos que as pessoas interessadas nessa discussão (seja para barrar ou para defendê-la) focarão nos espaços voltados para os adolescentes e não para as crianças. Ao recordarmos o período de discussão das diretrizes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, notaremos que apesar de terem sido aprovadas em diferentes anos, elas cruzam entre si e com outro documento, o Plano Nacional de Educação (2010-2020). Assim, é possível levantar como hipótese que a menção à família como uma instituição diversa surgiu e permaneceu na DCNEI porque estava longe dos olhos dos interessados na questão.

Diante do exposto apresentando nesta sessão é possível afirmar que a utilização do termo “famílias” na maioria dos documentos analisados neste estudo, não tem como objetivo contemplar a diversidade dessa instituição sendo utilizado o sufixo “s” somente para abarcar o conjunto de famílias brasileiras. Diferente da maioria, a DCNEI foi o único documento que trouxe as “famílias” como uma instituição diversa em um dos seus artigos.

6.1.2 O TERMO “FAMÍLIA” NOS DOCUMENTOS

Comparado ao termo “famílias”, a “família” aparece nos documentos poucas vezes, sobretudo nos planos de educação. A forma como o termo está inserido no conjunto de fragmentos que compõe esta sessão demonstra o objetivo de focar na família de modo individualizado, mas sem considerar suas particularidades.

Na LDB, o termo “família” aparece três vezes em diferentes artigos. Sendo o primeiro: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º da LDB, 1996). A menção à família nesse artigo é deixar evidente a responsabilidade de cada “família” com a educação (em seu sentido amplo) dos seus membros, principalmente os que estão em idade escolar.

Em outro artigo da LDB, a família, também abordada em uma perspectiva individual, é apontada como a principal instituição responsável pela educação das crianças pequenas seguida pela comunidade, cabendo à Educação Infantil o papel de complementá-las. Vejamos

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da **família** e da comunidade (LDB, 1996).

Ao pontuar o papel da escola como complementar à educação da família, o documento ressalta a importância, portanto a obrigação maior, dessa instituição no processo educacional (que vai além do institucional) das crianças pequenas. Esse perfil revela um duplo objetivo: isentar o Estado de ser o principal responsável pela educação e assegurar o discurso religioso no qual a família é a primeira responsável pela educação dos seus membros (SAVIANI, 2007).

No artigo 32, do mesmo documento, que trata sobre os objetivos da formação cidadã dos alunos do ensino fundamental, consta como um dos objetivos “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Parágrafo IV, Sessão III, Art. 32, LDB, 1996). Esse parágrafo pontua como objetivo a ser contemplado pelas instituições que atendem a esse nível de ensino, buscar elementos que fortaleçam os vínculos dos alunos com o “de” família e não com a “sua” família. A utilização da preposição “de” revela uma intencionalidade, a de reforçar que essa instituição é única, ou seja, possui só uma forma. Consequentemente, o modo como deve ser exposta no espaço escolar deve seguir essa mesma formatação.

Os três fragmentos da LDB aqui apresentados revelam que a família é a instituição que possui a maior responsabilidade com a educação e que deve ser contemplada de forma padronizada nas discussões no espaço escolar. Considerando que o discurso hegemônico propagado na sociedade sobre a família é formado por um homem, uma mulher e seus respectivos filhos, é possível afirmar que a família abarcada na LDB corresponde a esse modelo, logo, atende aos anseios dos religiosos sobre essa instituição.

No PNE o termo “família” aparece duas vezes, nas metas 1 e 4. Nos demais planos (Estadual e Municipal) o termo aparece uma vez, ambos na meta 4. Na estratégia da meta 1 consta

1.15. promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social,

saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da **família** em relação às crianças de até três anos (Meta 1, PNE, 2016)

Nesse trecho a família é mencionada como uma instituição que possui o “direito de escolha”, cabendo a ela decidir se matricula ou não em uma creche seus membros até os três anos, passando dessa idade a família tem a obrigação de matricular a criança em uma instituição de educação infantil. Esse fragmento reforça a responsabilidade plena destinada à família no que tange ao cuidado do bebê e da criança muito pequena, pois, o Estado ao não assumir a educação da faixa etária de 0 a 3 anos como sua responsabilidade se isenta de oferecer instituições voltadas para esse público.

Como o teor das estratégias da Meta 4 nos planos nacional, estadual e municipal são semelhantes, o analisaremos conjuntamente.

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a **família** e o aluno (Meta 4.4, PNE, 2014)⁷¹

4.4. direcionar orientações para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente na própria unidade escolar, ou em serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados na rede pública de Educação Básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a **família** e, quando possível, o estudante, no prazo de vigência deste PEE-BA (Meta 4, PEE Bahia, 2015)⁷²

4.6. Promover, através da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com Instituições Públicas, espaços de discussão, mobilização, formação e apoio a **família** e todos os segmentos da escola, evidenciando a corresponsabilidade coletiva no processo de inclusão dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Meta 4, PME Feira de Santana, 2016)⁷³

⁷¹ Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

⁷² Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, nas redes regulares de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o último ano de vigência deste PEE-BA

⁷³ Universalizar, para a população com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na

Nos fragmentos do plano nacional e estadual, a família aparece como um agente que deve possuir voz ativa para relatar as dificuldades e cobrar soluções no que tange ao atendimento especializado a alunos com deficiência. Já no plano municipal, a família surge como uma instituição que, juntamente com a escola, necessita do apoio de instituições pertencentes ao poder público para garantir a inclusão de crianças com deficiências.

O termo “família” aparece nos planos estadual e municipal somente nos fragmentos citados acima, esse fato nos leva a pensar que há uma intencionalidade em considerar o grupo de famílias que possuem alunos com deficiência singularmente, pois são muitos os tipos de deficiência e cada família tem uma necessidade particular.

Neste tópico analisamos a forma como os termos “família” e “famílias” estão inscritos no conjunto de leis selecionadas para este estudo. A partir das análises, percebemos que a maioria dos fragmentos que utilizam o termo “famílias” não tem como objetivo contemplar a diversidade dessa instituição, sendo utilizado o sufixo “s” somente para abarcar o conjunto de famílias brasileiras. Diferente da maioria, a DCNEI foi o único documento que trouxe as “famílias” como uma instituição diversa em um dos seus artigos.

Quanto ao termo “família”, foi possível identificar na LDB a partir do cruzamento dos fragmentos dos capítulos 29 e 32, a contemplação ao modelo de família hegemônico no texto, atendendo aos anseios dos religiosos. Como a análise dos termos não nos fornece elementos suficientes para a compreensão do “todo complexo” acerca das concepções de família nos textos, buscamos investigar os principais temas nos quais os termos estão inseridos para a partir deles fazermos uma leitura mais aprofundada sobre o assunto.

6.2 Principais temas nos quais os termos estão inseridos

A partir da Análise de Conteúdo conseguimos identificar através das ferramentas dessa metodologia os três principais temas nos quais os termos “famílias” e “família” estão inseridos, Corresponsabilidade da educação entre o estado e a(s) família(s); Articulação da educação com outras áreas e Relação família-escola. Desse modo, procuramos neste tópico problematizar as temáticas através da inferência e interpretação com o objetivo de compreender como essa instituição social é relacionado a com temas maiores legitimados na forma de lei.

6.2.1 CORRESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO ENTRE O ESTADO E A(S) FAMÍLIA(S)

Acerca do processo de corresponsabilidade da família e do Estado no que tange a educação das crianças e dos adolescentes, trazemos o Artigo 2º da LDB, no qual “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Esse artigo apresenta elementos que estão em consonância com o Artigo 205º da Constituição Federal (CF)

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art.205º, BRASIL, 1988).

Apesar de abordarem sobre o mesmo tema, a ordem que o termo “família” aparece no Artigo 2º da LDB se difere da ordem do Artigo 205º da CF. O artigo da LDB traz a família como o primeiro sujeito inscrito na frase: “A educação, dever da família e do Estado” e na CF a “família” está inscrita como segundo sujeito: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Para Saviani (2007, p. 202), a inversão da ordem dos termos na LDB, pode estar relacionada às discussões entre os defensores da escola pública e da escola privada no período da tramitação do documento, onde representantes da igreja católica defendiam a ideia de que a família é a primeira instituição responsável pela educação das crianças e o Estado o seu sucessor.

Essa “pequena” alteração dos enunciados, embora pareça insignificante, está carregada de sentidos e interesses políticos e ideológicos, pois ao colocar a família como a instituição primeira, responsável pela educação das crianças e adolescentes, o Estado além de se isentar da maior responsabilidade no que tange a oferta da educação, estreita sua relação com a Igreja Católica, incorporando suas demandas na lei que rege a educação do país. Mas, o que motiva o Estado a manter relações amigáveis com os representantes da Igreja?

O número expressivo de instituições conveniadas, dos tipos filantrópicas e confessionais que atendem crianças pequenas, pode ser um dos fenômenos que explica tal relação entre as instituições (OLIVEIRA; BORGHI, 2013). Pois, ao ofertar educação escolarizada, principalmente no nível da educação infantil, as instituições religiosas

corroboram para que o Estado brasileiro “transpareça” atender às demandas impostas pelas agências internacionais que avaliam e acompanham a oferta da educação no país.

Esse tipo de relação entre o Estado e a Igreja, antecede a inserção da EI como nível de ensino obrigatório. Kuhlmann (2000) aponta que desde o início do século XX, o Estado transfere para as entidades filantrópicas a responsabilidade com as crianças pequenas para evitar grandes investimentos no atendimento à pobreza. Segundo o autor, essa ação se intensifica em 1967, quando o Plano de Assistência Pré-escolar do Departamento Nacional da Criança do Ministério da Saúde indicou as igrejas como responsáveis pela implantação de Centros de recreação, propostos como programa de emergência para atender às crianças de 2 a 6 anos (KUHLMANN, 2000, p.10). Nesse sentido, percebe-se que as relações históricas entre a Igreja e o Estado são permeadas por “troca de favores”, na qual a sociedade, mais especificamente a família, é peça de troca entre essas instituições.

Apesar de não existir um dado estatístico sobre as instituições conveniadas no Brasil, encontramos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) um documento intitulado “Instituições Conveniadas e os segmentos de Ensino considerados no FUNDEB 2016”⁷⁴, nele consta informações das instituições conveniadas no ano de 2016 que nos dão evidências, a partir dos nomes das escolas, do grande número de instituições com viés religioso conveniadas ao Estado em distintos municípios brasileiros.

Imagem 1 – Instituições Conveniadas e os segmentos de Ensino considerados no FUNDEB 2016

Entidade	Segmento
COLEGIO NORMAL SAO FRANCISCO DE ASSIS	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
COLEGIO NORMAL SAO FRANCISCO DE ASSIS	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
CRECHE NOSSA SENHORA DA PENHA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
ASSOC MADRE ESPERANCA	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
ESCOLINHA NOSSA SENHORA APARECIDA	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
ESCOLINHA SAO JOSE	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
ASSOC BENEF CLUBE REI	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
ASSOC BENEF CLUBE REI	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
ESC LAR SAO DOMINGOS	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
ESC LAR SAO DOMINGOS	PRÉ ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
INST BONDADÉ	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
INST BONDADÉ	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
PROJETO ALT DE APOIO A MENINOS E MENINAS DE RUA	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
COLEGIO SAO VICENTE	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
COLEGIO SAO VICENTE	PRÉ ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA
CRECHE CRIANÇA FELIZ I	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
CRECHE CRIANÇA FELIZ I	PRÉ ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
CRECHE CRIANÇA FELIZ II	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
CRECHE CRIANÇA FELIZ II	PRÉ ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
CRECHE CRIANÇA FELIZ III	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA
CRECHE CRIANÇA FELIZ III	PRÉ ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA

Fonte: <http://www.fn.de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/67-instituicoes-conveniadas>

A imagem acima é a primeira página do documento, nela já podemos visualizar várias instituições que possuem nomes de entidades religiosas vinculadas à Igreja Católica. No

⁷⁴ Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/67-instituicoes-conveniadas>

restante do documento, encontramos em quase todas as páginas instituições que possuem nomes vinculados à religião cristã, sobretudo, católica e evangélica. Outro dado observado nesse documento, é que a maioria dessas instituições atende principalmente a educação infantil enquanto nível de ensino.

No PME de Feira de Santana, achamos a seguinte menção sobre as instituições desse tipo

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, das 141 instituições da rede municipal que prestam atendimento a esta etapa da educação básica em Feira de Santana, constata-se que 34 são exclusivas de Educação Infantil e 107 são instituições de Ensino Fundamental com classes de Educação Infantil. Um fato chama bastante atenção na oferta da Educação Infantil em Feira de Santana: a oferta é majoritariamente na rede conveniada. Das 34 exclusivas, 20 são conveniadas e 14 são oficiais. Das 107 com classes de educação infantil, esse número diminui com apenas 9 conveniadas. (PME/FEIRA DE SANTANA, 2016, p.27)

Os dados abordados pelo Plano municipal demonstram uma preocupação dos elaboradores do documento com a discrepância entre o número de escolas oficiais e conveniadas que atendem exclusivamente a Educação Infantil no município. A infraestrutura inadequada e a formação dos responsáveis pelo atendimento às crianças foram apontadas como alguns dos fatores irregulares característicos de algumas instituições conveniadas.

Como forma de controlar o número desse tipo de instituição no município, foi incorporado como estratégia na meta 1 do PME: “assegurar que, até o final da vigência deste Plano, a oferta da Educação Infantil da rede conveniada não ultrapasse 20% das instituições de Educação Infantil pública municipal”. Contudo, ao compararmos o plano municipal com o PNE e o PEE da Bahia encontramos posicionamentos distintos sobre as instituições conveniadas, pois os dois últimos estimulam a promoção de parcerias com “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público” (PNE, 2014; PEE, 2015). Nesse sentido, percebe-se que as instâncias legislativas, sobretudo a nacional e a estadual, visam assegurar tais parcerias com o intuito de atender a II diretriz dos planos, no qual pretendem universalizar o atendimento escolar até o ano de 2024.

No inciso III do §1º da LDB consta como competência federativa do poder público “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1996). Nesse tópico, o termo família – utilizado no artigo citado anteriormente – foi substituído pelo de “pais e responsáveis”. Defendemos que o motivo da substituição do termo decorre da amplitude que o conceito de família pode assumir, diferentemente do conceito de pais e responsáveis mais restritivos aos genitores e/ou responsáveis legalmente reconhecidos,

possibilitando a identificação dos indivíduos e, conseqüentemente, aplicações de sanções caso descumpram a responsabilidade de “zelar” pela frequência das crianças e adolescentes à escola.

Outro aspecto importante desse inciso se refere à introdução nos textos dos PNE, PEE e PME, em que o termo “zelar” adquiriu novas nomenclaturas, assumindo um caráter conotativo de controle, conforme apresentado nos trechos das leis

1.14. Fortalecer o **acompanhamento** e o **monitoramento** do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância; (PNE, 2014)⁷⁵

2.8. Fortalecer o **acompanhamento** e o **monitoramento** do acesso, da permanência e do êxito escolar dos filhos dos beneficiários de programas de transferência de renda, visando à garantia de condições adequadas para a aprendizagem destes alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; (PEE BAHIA, 2015)⁷⁶

2.37. Fortalecer o **acompanhamento** e o **monitoramento** do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; (PME FEIRA DE SANTANA 2016)⁷⁷

Como se pode notar, os termos “acompanhamento” e “monitoramento” aparecem em todos os documentos, empregando um sentido de controle, sobretudo às famílias cujos filhos são beneficiários de programas de transferência de renda. Nesse sentido, as leis em questão enfatizam que as escolas devem inspecionar a frequência dos alunos pobres, para que com suas ausências (durante um determinado período de tempo) os benefícios sejam suspensos.

A relação entre os programas de transferência de renda, mais especificamente o Bolsa Família, com a frequência das crianças e dos adolescentes nas escolas, pode ser compreendida

⁷⁵Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

⁷⁶ Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE-BA.

⁷⁷Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população do município de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME

sob duas óticas: como modo de garantir a permanência de crianças e adolescentes nos espaços escolares, possibilitando o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade, e como forma de atender as exigências do BM, fornecendo (futuramente) mão de obra minimamente escolarizada para atuarem no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2014). Na nossa análise, o programa tem atuado visando “garantir” os dois aspectos, entretanto, há pesquisas que têm problematizado a ineficiência do programa no que tange à frequência escolar, havendo altas taxas de reprovação e baixo rendimento dos alunos beneficiados⁷⁸.

Esse tipo de controle desempenhado pela escola sobre as famílias pobres não é um fato recente no cenário educacional brasileiro. Em diferentes períodos históricos a instituição escolar exerceu distintas funções reguladoras sobre as famílias de acordo com os interesses do Estado. Cunha (2000), em “A escola contra a família”, mostra como o Estado imbuiu a essa instituição diferentes papéis para inserir as famílias, através dos ensinamentos escolares dos seus filhos, nas lógicas comportamentais que se almejavam, especialmente as famílias pobres. De acordo com o autor, “cabia a escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições “subculturais”, inserir crianças e jovens na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país” (CUNHA, 2000, p.463). Desse modo, podemos considerar que mesmo passando por transformações, a escola ainda atua como mecanismo de controle do Estado juntamente com outras instituições voltadas para o atendimento social.

6.2.2 ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS

Conforme discutido anteriormente, as escolas e outras instituições voltadas ao atendimento social também exercem o controle sob as famílias. Criadas com o objetivo de “melhorar” a qualidade de vida dos sujeitos, tais instituições são orientadas a prestar serviços às comunidades carentes, “fornecendo” o acesso a serviços básicos. Ao atender às famílias das comunidades, as instituições têm acesso às informações que perpassam desde o número de habitantes por residências ao número de crianças em idade escolar que frequentam ou não a escola.

Com o objetivo de atingir a II diretriz do PNE, que visa universalizar o ensino, os três planos analisados neste estudo (o nacional, estadual e municipal) introduziram como estratégia em seus textos a necessidade das escolas se articularem com outras áreas de

⁷⁸ A pesquisa de Oliveira é um dos estudos que problematizam a ineficiência do programa no município de Feira de Santana.

atendimento social. Pois, através da interação entre as instituições seria possível “promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos” (LEI N° 13.005/2014)⁷⁹. Essa medida possibilita encontrar famílias que possuem filhos em idade escolar e orientá-las a matricular as crianças em uma unidade de ensino, conforme determina o Art. 6º da LDB: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Outro mecanismo que envolve a articulação entre as instituições, refere-se ao acompanhamento da frequência escolar das crianças e adolescentes. No PME encontramos como estratégia

Estreitar relações das instituições educacionais com os Centros de Referência da Assistência Social – CRAS nas comunidades onde atuam, realizando acompanhamento de frequência das crianças e a participação das famílias nos programas sociais vinculados ao Poder Público Municipal e outras ações afins nesta relação educação-assistência social. (PME FEIRA DE SANTANA, 2016)

A necessidade de criar estratégias que assegurem a busca dos alunos que estão fora da escola e a frequência de crianças e adolescentes em idade escolar decorre das pressões do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o qual, em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação identificou com base no Censo demográfico de 2010 mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola⁸⁰. Os dados dos documentos apontam que a maioria daqueles que não frequentam a escola residem na zona rural, no semiárido, na Amazônia e nas periferias dos grandes centros urbanos (UNICEF, 2012).

A falta de escolas, de transporte e de infraestrutura adequada podem ser alguns dos motivos que levam as famílias a não matricular seus filhos em certas localidades, principalmente, naquelas que não fazem parte da zona urbana, onde a ausência do Estado se apresenta de modo ainda mais evidente. Como forma de superar essas carências e cumprir com os pactos firmados com as agências e políticas de infância e juventude, a federação, durante a gestão de Dilma Rousseff, em acordo de cooperação com os estados e municípios,

⁷⁹Cabe ressaltar que apesar de termos contemplado somente a educação infantil nos exemplos citados, os outros níveis de ensino também possuem tópicos sobre a articulação entre as áreas nos planos.

⁸⁰Dados obtidos no relatório “Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes”, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Brasília: UNICEF, 2012.

firmaram o compromisso com a educação, aumentando os investimentos direcionados a área⁸¹.

Entretanto, em um movimento contrário ao que foi firmado, ocorreu nos últimos anos um processo assustador de fechamento das escolas, sobretudo, as localizadas no campo. De acordo com Taffarel e Munarim (2015, p.46), em 10 anos, se reduziu em 31,46% do total das escolas do campo, ou seja, 32.512 foram fechadas, sendo 4.084 em 2014. Segundo os autores, os fatores que levaram ao fechamento das escolas estão associados aos cortes orçamentários, principalmente aos direcionados a serviços voltados ao atendimento social, onde o Ministério da Educação (com 19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (com 49% de cortes) foram os mais afetados (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

A crise econômica iniciada em meados do ano de 2014 foi a responsável pelas medidas de ajustes que envolveram os cortes orçamentários. Como forma de “assegurar” a tranquilidade da economia do país, os governantes resolveram enxugar os gastos nas áreas onde nunca foram, de fato, prioridades dos governos (TAFFAREL; MUNARIM, 2015). Com isso, o slogan “pátria educadora”⁸² não passou de um jargão político, no qual, com o passar do tempo, transformou-se em mais uma promessa não cumprida pela classe política brasileira.

Os danos causados devido os cortes no contexto rural afetaram brutalmente a população. Taffarel e Munarim (2015, p.45) advertem: “fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas”. Nesse sentido, os maiores prejudicados nesse processo são justamente aqueles mais cobrados pelo Estado no que tange a responsabilidade com a educação das crianças e adolescentes. Essas famílias pertencentes à classe trabalhadora sem meios para efetivar e assegurar a matrícula dos seus filhos por não haver escolas nas localidades onde vivem, são submetidas às sanções e julgamentos ao não “cumprirem” a lei.

Assim, com base nos fatos citados neste tópico, notamos que as instituições sociais juntamente com a escola, exercem o papel de controle sob as famílias, posto que ao “acompanharem” e “orientarem” tais sujeitos, introduzem a lógica do Estado sobre a responsabilidade na qual se deve assumir em relação à educação das crianças e adolescentes. Entretanto, o Estado ao não cumprir sua parte na divisão das responsabilidades, transforma a

⁸¹ Parte dos recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foram destinados, em 2014, a educação especialmente a educação infantil. Segundo a página do PAC, existem 5017 empreendimentos desse tipo que foram e ainda vão ser construídos no país, contudo, muitas das obras estão paradas devido ao corte orçamentário. Página web: <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/creches-e-pre-escolas>.

⁸² Lema do segundo mandato do governo de Dilma Rousseff.

relação de corresponsabilidade em uma relação unilateral, onde somente as famílias, em especial as pobres que vivem em localidades não-urbanas, devem assumir a responsabilidade educacional das crianças e adolescentes.

6.2.3 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A relação família-escola, como vimos no estado de conhecimento, é um assunto bastante discutido nas pesquisas acadêmicas na área da Educação. Um dos motivos que pode estar relacionado ao interesse dos pesquisadores sobre o tema é a forma como está inscrita nas leis educacionais, pois independente do grau de abrangência do documento a relação família-escola tem se configurado um assunto enfatizado enquanto política nas instituições de ensino.

Na LDB, a relação família-escola é apontada como uma ação de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e dos professores. No Artigo 12º, que trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino, encontramos no inciso VI “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Já, no artigo 13º, que trata sobre as incumbências dos docentes, consta no inciso VI “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996). Esses dois trechos demonstram o papel imbuído à escola e aos professores no processo de aproximar as famílias e as comunidades das instituições de ensino, promovendo uma interação entre as instituições e consequentemente um comprometimento conjunto acerca do desenvolvimento dos educandos.

Os artigos mencionados acima encontram-se diluídos em algumas estratégias dos planos nacional, estadual e municipal de Educação. Abaixo elencamos umas dessas estratégias

2.9. incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias; (Meta 2 do PNE, 2014)

2.12. incentivar e promover a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, fomentando o estreitamento das relações entre a escola e a família; (Meta 2 do PEE da Bahia, 2016)

De acordo com Magaldi (2001), a preocupação de estabelecer um maior estreitamento entre as instituições – familiar e escolar - ocorreu em detrimento das novas ideias educacionais impulsionadas pelas mudanças no âmbito econômico e político nas primeiras décadas do século XX.

Tendo em vista um possível receio das famílias em aceitar as novas propostas educacionais e, ao mesmo tempo, vendo que a aproximação desta instituição com a escola possibilitaria a transmissão direta dos bons hábitos, os idealizadores do movimento escolanovista escreveram no documento conhecido como “Manifesto dos Pioneiros” a importância de haver uma relação entre essas duas instituições (MAGALDI, 2003). Magaldi (2003) relata que nesse documento consta que as escolas deveriam convidar os pais dos alunos a participarem dos “círculos de pais”, cujo propósito seria ajudá-los a compreender a proposta educativa do movimento, bem como ajudá-los a acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos em casa. Sobre esse assunto, Magaldi (2003) comenta

Ainda que a idéia sugerida no Manifesto seja a de parceria entre escola e família também enfatizada no contexto das Reformas de Instrução Pública, o que se observa nos discursos e nas ações conduzidas pelos renovadores na direção do espaço privado é uma marca claramente normativa. Tratava-se, portanto, de educar a família para que assimilasse as novidades trazidas a público pelo movimento escolanovista, de modo a colaborar com essa obra. Com vistas, portanto, a transformar a família em uma agência civilizadora sintonizada com os desígnios da modernização educacional, procurava-se, por exemplo, através das lições cotidianamente dirigidas aos alunos nas escolas, adentrar suas casas e famílias, orientando atitudes e modelando comportamentos. (MAGALDI, 2003, p. 218)

Nessa perspectiva, a escola além do seu papel pedagógico tinha como interesse transmitir novos hábitos que deveriam ser incorporados tanto pelos alunos quanto pelos seus pais, para esses sujeitos assumirem novas posturas que garantam o caminho do Brasil para o progresso. Assim, os “círculos de pais” eram vistos como instrumento indispensável para assegurar a propagação dos benefícios do projeto renovador.

Presente no documento dos pioneiros como uma proposta, o círculo de pais e a ação dos professores se configuravam como instrumentos para aproximar os pais do ambiente escolar, fazendo dessa aproximação uma parceria entre a escola e a família. Para Magaldi (2003), esses encontros tinham outro intuito, qual seja: o círculo de pais e mestres possuía como real propósito “educar” as famílias para que elas aceitassem as propostas pedagógicas do movimento sem retrucar. Sobre este assunto, Cunha (2000) destaca

Nesse empenho normalizador, a família continuou sendo alvo privilegiado, pois sabia-se que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse a receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família, portanto, devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador. (p.457)

Com o interesse de “enquadrar” as famílias para atender as demandas do projeto, os escolanovistas sugeriam aos professores que utilizassem esses espaços de socialização para esclarecer aos pais sobre a quem cabia a responsabilidade do educar, sendo o professor o responsável e os pais colocados como sujeitos coadjuvantes no processo educacional dos seus filhos. Nessa perspectiva, Cunha (2000) e Magaldi (2009) discordam do papel exercido pelo movimento da Escola Nova para com as famílias.

Para Cunha (2000), a proposta pedagógica da escola nova “elevava-se contra a família” (p.458). Tal afirmação toma como base a desqualificação da instituição familiar pelo movimento, ao abordar que os pais não possuíam os conhecimentos necessários para auxiliar seus filhos. Já Magaldi (2009), considera que

os educadores renovadores não deixaram de manifestar a consciência de que, para encaminhar a modernização educacional e construir a “civilização” desejada, não poderiam prescindir dos educadores situados na esfera doméstica, de modo a construir uma parceria da maior relevância social. O papel das famílias mantinha-se, assim, valorizado, ainda que fosse veiculada a idéia, por muitos daqueles educadores envolvidos nos debates, de que aquelas deveriam aprender a ser parceiras competentes da escola exatamente com os representantes desta instituição, com os quais deveriam colaborar, e segundo os seus desígnios. (p.53)

Apesar de discordarem sobre a intenção do movimento para com as famílias, os autores concordam que o movimento da Escola Nova via nessa instituição a peça fundamental para propagar as propostas renovadoras, pois contribuía para o processo de aceitação da população como um todo.

Diante do exposto nesta sessão, é possível perceber que a proposta de aproximar as famílias da escola através da relação família-escola surgiu não como uma estratégia puramente para estreitar os laços entre as duas instituições, existia uma intencionalidade subjacente a esse propósito, tanto no movimento escolanovista quanto no movimento dos católicos.

Neste capítulo, buscamos apresentar as concepções de família presente nos principais documentos que regulam a Educação Infantil no município de Feira de Santana. No primeiro momento, a partir das análises dos termos nos documentos, identificamos nos quatro dos cinco documentos analisados que o termo “famílias” não tinha como objetivo contemplar a diversidade dessa instituição e sim, referir-se ao coletivo de famílias que constituem o estado brasileiro. No segundo momento, com base na análise dos termos dentro dos temas foi possível cruzar os dados com alguns fatos históricos que nos permitiram evidenciar a concepção de família presente nos documentos.

Ao relacionarmos os históricos da LDB, PNE, PEE e PME com a forma como a “família” está inscrita nos textos, percebemos que o termo é aplicado ancorado na perspectiva biologizante, a qual considera e legitima como natural as relações heterossexuais, atendendo dessa forma os pressupostos dos religiosos. Quando relacionamos esse fato com a discussão sobre a família no âmbito jurídico brasileiro percebemos que os documentos educacionais mencionados neste estudo fazem parte de uma “cadeia” hierárquica na qual a Constituição Federal e o Código Civil estão no topo.

Os agentes responsáveis pela “manutenção” da concepção cristalizada de família nos documentos foram apontados no decorrer deste estudo como sendo os religiosos, mas com as sucessivas perdas da comunidade LGBT na esfera legislativa (geral), sobretudo na educacional, notamos que o Estado atua nessas discussões para continuar legitimando em forma de lei essa concepção, tendo como principal motivo manter vigente o sistema patriarcal. Dessa forma, os religiosos assumem um papel fundamental para “encobrir” os principais interessados na não alteração da concepção de família no estado brasileiro.

Contudo, como vimos no tópico “Corresponsabilidade da educação entre o Estado e a(s) família(s)” o grupo de religiosos se relaciona com o estado por meio da troca de favores, pois ao tempo em que assume o papel de protagonistas na discussão contrária a ampliação do debate sobre a família e sexualidade em diferentes espaços da sociedade, cobra por esse serviço reivindicando, entre outras coisas, mais espaço no currículo escolar.

Porém, mesmo diante de tudo que está posto, a comunidade LGBT continua lutando na arena política para obter direitos e espaços, o que é louvável e necessário, porém, se a luta continuar sem abranger o inimigo principal, o Estado continuará valendo-se de suas ferramentas ideológicas para manobrar esse e outros tantos movimentos que se recusam a encarar o nosso real inimigo: o estado capitalista-patriarcal-racista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Neste estudo investigamos as concepções de família presentes nos principais documentos legais que regulam a Educação Infantil de Feira de Santana - BA à luz do materialismo histórico-dialético. Desse modo, em busca de respostas, analisamos os documentos legais que compõem o arsenal da legislação voltada a Educação Infantil em Feira de Santana, bem como dados estatísticos e outros documentos oficiais e não oficiais. A procura em diferentes fontes objetivou captar as múltiplas informações sobre a família a fim de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

Com base no histórico sobre a família, vimos que essa instituição social foi demarcada historicamente por um estereótipo, que prevê a sua formação a partir da união de um homem e uma mulher e seus respectivos filhos. Tal modelo foi e ainda é concebido como “natural”, sendo as formações diferentes contestadas ou ignoradas por muitos setores da sociedade, sobretudo, pelos grupos de religiosos.

Contudo, na contramão do instituído ao natural-sagrado, existem sujeitos dispostos a alterar a lógica estereotipada de família ao considerarem esta como uma instituição plural, composta por diferentes sujeitos. A composição do grupo desses sujeitos, diferente dos religiosos, é bastante diversa, sendo liderado pela comunidade LGBT.

Atualmente os dois grupos têm disputado, em diferentes campos, a hegemonia sobre a definição de família. No âmbito jurídico brasileiro tramitam projetos de leis que expressam as concepções de família dos religiosos e da comunidade LGBT, nos quais buscam legitimar suas concepções. No âmbito educacional, encontramos nos períodos das tramitações dos PNE, PEE e PME uma forte mobilização dos dois grupos nas discussões sobre as metas de gênero e sexualidade.

O debate sobre gênero e sexualidade no campo educacional, ao contestar que o reconhecimento e a problematização das identidades diversas devem ser inseridas nos currículos escolares, contempla a discussão sobre as diferentes famílias. Com isso, notamos que os assuntos que rompem com a ideologia das relações sexuais instituídas como “natural” são os principais alvos dos religiosos.

Ao buscarmos identificar os temas sobre a família na legislação selecionada, percebemos que o termo “famílias” é o que mais aparece no conjunto dos documentos, entretanto, ao analisarmos como o termo está inscrito nos textos notamos que a utilização desse substantivo no plural não significa necessariamente o reconhecimento da pluralidade dessa instituição.

Quanto aos temas, percebemos, a partir das inferências realizadas que a família é uma instituição utilizada como “moeda de troca” na relação entre o Estado e a Igreja Católica. Pois, a Igreja ao exercer o papel do Estado, no que tange a oferta de escolas e prestação de serviços sociais às famílias pobres, colabora para melhorar as metas estabelecidas pelas agências internacionais que financiam a educação no Brasil. Em contrapartida, o Estado além de manter a concepção estereotipada de família nas leis que regem o país, atendendo aos interesses da Igreja, utiliza de artifícios para inserir no campo educacional, propostas que atendam a demanda dessa instituição, como a retirada das metas de gênero e sexualidade dos planos.

A imbricação dos resultados deste estudo nos revela um cenário pouco animador sobre a discussão da família no campo legal da Educação Infantil, pois as consequências entre o vínculo histórico do Estado com a Igreja podem ser vistas a “olho nu” com a retirada truculenta das discussões de gênero dos planos e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, as lutas pela ampliação da concepção de família na legislação devem continuar, porém, atreladas a objetivos que visem transformar o modelo de Estado em vigor, pois somente com a aplicação de outro projeto de sociedade a diversidade familiar, as discussões de gênero, sexualidade e de raça serão efetivamente superados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tânia Santana de. **A comunicação casa escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 2016.

ALVES, K. K., **Sentidos da Educação Infantil para As Famílias Que Buscam Matrículas Nessa Etapa da Educação Básica: Ressonâncias na Formação e no Trabalho Docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2015.

ANCONI, Mariana Rodrigues. **Agressividade entre pais e educadores na educação infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2017.

ARAÚJO, Elisangela Alves de. **Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2015.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ASSUNÇÃO, Iuri. Heterossexismo, Patriarcado e Diversidade Sexual. In: **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. Orgs: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MARRO, Kátia. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BAHIA. Lei n 13.559, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Poder Executivo. Salvador, 12 de maio de 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Laura. **Relação família-escola: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de São Carlos- São Carlos, 2015.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010

BOURDIEU, Pierre. **À propos de la famille comme catégorie réalisée**. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris, v. 100, p. 32-36, 1993.

BRASIL, Silvany Ellen Risuenho. **Habilidades sociais parentais e infantis, problemas de comportamento em pré-escolares: avaliação de pais e professores**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. **Código Civil**, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. 1ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 10/10/2016.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2017.

BRITO, Maria Cleidimar Fernandes de. **Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2016.

CARDOSO, Lindabel Delgado. **Análise sócio-histórica do Programa Educriança, uma política pública de ação afirmativa de educação infantil na interação entre as culturas da criança, da família e da escola na primeira infância**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo, 2014.

CARRA TUSCHI, Ana Paula. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas- Campinas, 2014.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. et al. **A Infra-estrutura e organização de ambientes nas instituições de Educação Infantil do Campo: desafios e possibilidades**. In: Anais Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2017. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR25.pdf>

CISNE, Mirla; GURGEL, Telma. Os atuais desafios para o Feminismo Materialista (entrevista). **Revista Temporalis**. Brasília (DF), n. 27, p. 245-261, jan./jun. 2014.

COSTA, Rosalina Pisco. **A Construção Sociológica da Família Contemporânea: origens, desenvolvimentos e perspectivas**. CEPESE- Universidade de Évora, Évora, 2012.

COUTINHO, Carlos N. A hegemonia da pequena política. In: RIZEK, Cibele S; OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy (Orgs). **Hegemonia às avessas**; Economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010. p.29-43.

CRUZ, Daniella Messa e Melo. **O que família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2013.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cyntia G. (Orgs) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. p.447-468.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionismo versus laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Dermeval (org). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p.187-215.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE** – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias Íntimas**- sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2ª reimpressão, São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 1ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

ENGELMAN, DEBORA. **O que as crianças dizem sobre família(s) em suas brincadeiras com bonecos-família?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e avanços. São Paulo: Papirus Editora, 2011.

DOURADO, Luiz F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Revista Educ. Soc.** Campinas: vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

FALQUET, Jules. Transformações neoliberais dos trabalhos das mulheres. In: ABREL, Alice R.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

FANTINATO, Aline Costa. **Sondagem de relações entre variáveis paternas, problemas de comportamento e desempenho acadêmico de pré-escolares**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos- São Carlos, 2016.

FARIA, Paula Amaral. **Olhares psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia- Uberlândia, 2014.

FEIRA DE SANTANA. Lei Nº 3651, de 16 de dezembro de 2016. Diário Oficial de Feira de Santana. Poder Executivo. Feira de Santana, 16 de dezembro de 2016.

FERREIRA, Paulo Rogers. **Os afectos mal-ditos**: o indizível nas sociedades camponesas. São Paulo: Editora Hucitec/ Anpocs, 2008.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: **Cad. Cedes**. Campinas: v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago, 2009.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil**: um estudo de caso numa creche pública municipal. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 2010

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p.71-90.

FULLGRAF, Jodete. Política nacional de educação infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua. **31ª Reunião da ANPEd**, GT 07. Caxambu, MG: 2008. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

GOMES, Lauren Beltrão. Envolvimento **parental, desenvolvimento social e temperamento de pré-escolares**: um estudo comparativo com famílias residentes em Santa Catarina e em Montreal. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, 2015.

GUALDA, Danielli Silva. **Variáveis familiares de crianças com deficiências e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos- São Carlos, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de Cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. Civilização Brasileira, 1975.

GRAMSCI. Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Editora LPM: Porto Alegre, 1996.

IBGE. **Estatísticas do Registro Civil**. v.41. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

LIMA, Andreia Resende de Andrade. **Educação ambiental**: concepções de coleta seletiva doméstica e escolar na educação infantil. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás- GOIÂNIA, 2013.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a Infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cyntia G. (Orgs) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. p.469-496.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Famílias monoparentais**: a situação jurídica dos pais e mães solteiras, de pais e mães separados e dos filhos na ruptura da vida conjugal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

MACANA, Esmeralda Correa. **O papel da família no desenvolvimento humano**: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul-, 2014.

MACIEL, Andreza dos Santos. **Hospitalidade na educação infantil: o acolhimento e a participação dos pais na gestão democrática escolar**. Dissertação (mestrado)- Universidade Anhembi, Morumbi, São Paulo, 2016.

MACHADO, Zenaide de Sousa. **Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de um creche conveniada**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, 2015.

MAGALDI, Ana Maria B. M. **Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em História. Niterói: UFF, 2001.

_____. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920 – 1930. **Revista Brasileira de história da Educação** \ n° 5 jan./jun. 2003

_____. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectiva de pesquisa. **Revista Tempo** [online]. 2009, vol.13, n.26, 2009.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina R. Pesquisa Educacional formativa e colaborativa: Teoria e Método. In: GT 4, **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012.

MANNHEIM, K. **Sociologia Sistemática: uma introdução ao estudo de sociologia**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

MARX K. e ENGELS F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARCHETTI, Rafaela. **Obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos de idade: percepções de educadores e familiares**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 2015.

MELLO, Luis. Outras famílias: A construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. In: **Cadernos pagu** (24), janeiro-junho de 2005, p.197-225.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas, **A educação infantil nas representações sociais de pais e mães de crianças pequenas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2014.

MOTTA, Adriana Ijano. **Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora- Juiz de Fora, 2013.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. In: **Revista Educação UFSM**. Santa Maria: v. 33, n. 01. 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de Oliveira. **Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema'**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA, Luís Carlos G. **Programa bolsa família: efeitos no desempenho escolar e na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana- BA (2006-2012)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2014.

OLIVEIRA, Jaqueline dos S; BORGHI, Raquel F. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília: v. 94, n. 236, p. 150-167, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de. **Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria- Rio Grande do Sul, 2016.

OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos. **As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de educação infantil: avanços, contradições e possibilidades**. Dissertação (mestrado) – UNESP- Presidente Prudente, 2013.

PADOVINI, Bruna Di Richelle Souza. **Contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades**. Dissertação (mestrado) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - Bauru, 2016.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e educação infantil: parcerias?** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Franca, 2013.

PASINATO, Liana. **O processo de inserção escolar precoce: a funcionalidade das relações coparentais**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Leopoldo, 2013.

PIFFER, Claudia Cristina Garcia. **A complementaridade creche-família: retratos de uma creche pública municipal**. Tese (doutorado) - UNESP de Presidente Prudente – SP, 2017.

PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, vol. III, 1984.

QUADROS, João Eduardo. **A opção pela educação infantil bilíngue por famílias de Belo Horizonte: perfil social e motivações**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais- Minas Gerais, 2013.

REIS, Mauricio Muniz dos. **Discursos de mães sobre educação e cuidado do bebê de área rural**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2014.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Araraquara, 2016.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos- São Carlos, 2015.

SANTOS, Carina Pessoa. **Ontogênese de representações sociais de família em crianças de quatro e seis anos**. Tese (doutorado) Programa de pós-graduação em psicologia – Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SANTOS, Caroline da Silva dos. **O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto (trans)formação permanente com professoras**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria -Rio Grande de Sul, 2016.

SAFIOTTI, Heleith I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987

SANCHEZ GAMBOA, Silvio A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p.93-115.

SARTY, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos de 1970: revisitando uma trajetória. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 12, n.2, p. 35-50, 2004. Disponível em: www.scielo.br/ref/v12n2/23959.pdf. Acesso em: 05/11/ 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. Sistemas de ensino e Planos de educação no Âmbito dos municípios. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro 1999.

SCARPELLINI, Marister; CARLOS, Viviani Yoshinaga. **Monoparentalidade Feminina e Vulnerabilidade Social: a realidade de mulheres chefes de família no município de Apucarana** In: Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas ISSN2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011.

TAFFAREL, Celi Z; MUNARIM, Antônio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. In: **Revista Pedagógica**. Chapecó: vol. 17, n.35, p. 41-51, maio/agosto, 2015.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

TRIGUEIRO, Rosaneide Lopes de Souza. **A participação das mães no conselho escolar do CMEI Amor de Mãe**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**”. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UZIEL, Ana Paula. **Homossexualidade e adoção**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.

VARGAS, Rosanita Moschini. **Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, 2014.

ZAMBRANO, Elizabeth. Parentalidades “impensáveis”: Pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. Revista **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul./dez. 2006.